

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Коррекция гендерной идентичности  
у детей подросткового возраста с умственной отсталостью  
посредством кинотерапии**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Специальная психология»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

\_\_\_\_\_  
дата                      подпись

Руководитель ОПОП:  
к.п.с.н., доцент О.Г. Нугаева

\_\_\_\_\_  
подпись

Исполнитель:  
Михеева Мария Сергеевна,  
обучающийся БС-41 группы  
очного отделения

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Нугаева Ольга Георгиевна,  
к.п.с.н., доцент кафедры специальной  
педагогики и специальной  
психологии

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	
1.1. Определение понятий «идентичность», «идентификация», «гендер», «пол», «маскулинность», «феминность», установление их сходства и различий	8
1.2. Особенности становления гендерной идентичности у детей подросткового возраста с нормальным интеллектуальным развитием	19
1.3. Особенности становления гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью	27
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	
2.1. Методики изучения гендерной идентичности у детей подросткового возраста	40
2.2. Диагностика гендерной идентичности у детей подросткового возраста с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью (констатирующий этап эксперимента)	43
2.3. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента	44
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ КИНОТЕРАПИИ	

3.1	Обоснование использования кинотерапии в коррекции гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью	51
3.2	Составление и апробация программы коррекции гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью посредством кинотерапии	54
3.3.	Определение эффективности составленной программы	65
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	71
	СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	72
	ПРИЛОЖЕНИЯ	

## ВВЕДЕНИЕ

Одним из самых проблемных и тяжелых периодов в развитии человека является подростковый возраст. Это знает каждый родитель и преподаватель. Многие взрослые задаются вопросом, как справиться с детьми такого возраста: они не послушны, в большинстве случаев агрессивны и пытаются быть независимыми. Для них на первом месте стоят хорошие отношения со сверстниками. Одной из проблем подросткового возраста является завоевание авторитета среди своих одноклассников и друзей. С ними они находятся по времени дольше, чем с взрослыми. Подростки любят пробовать что-то новое, увидев – экспериментируют, пробуют, а потом, чаще всего, это становится проводником в дальнейшей их жизни.

Еще одной особенностью подросткового возраста является половое созревание. Меняются физические, органические характеристики организма, их манеры, отношение к окружающим, ценности, моральные установки (которые еще только формируются), взгляды.

Проблемой гендерной идентичности занимались С. М. Зелинский, В. Е. Каган, М. Кле, И. С. Кон, Ю. М. Набиулина, И. В. Романов, Т. И. Юферева, О. Г. Нугаева. Н.Л. Белопольская в своих работах отмечает специфику возрастных и индивидуально-личностных особенностей детей с умственной отсталостью, описывает психологические исследования возможностей гендерной идентификации у детей с умственной отсталостью. В трудах Л. М. Шипицыной раскрыты особенности психосексуального развития детей и подростков с умственной отсталостью.

Многие исследователи (Э. О. Бауст, К. П. Веселовская, А. Корякина) проявляли интерес к проблемам гендерного воспитания. Интерес обусловлен тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут игнорировать гендерные особенности

ребёнка, так как это биосоциокультурные характеристики. Вопросами гендерного воспитания подростков занимались Н. А., Баранникова, Н. А. Виноградова., Н. В. Микляева., Л. В. Гасанова, А. И. Данюкова, Н. В. Мартынова., В. А. Деркунская, Т. Н. Доронова, Н. В. Елжова, Л. В. Климина, И.А. Лыкова, И. И. Малевич, А. Н. Серова, Н. А. Мелехина, Е. Мустафина, О. П. Нагель, О. В. Румянцева, А. И. Носова.

Воспитание мальчиков и девочек должно основываться не на жестких стандартах половых различий, а в изучении потенциала партнёрских взаимоотношений между мальчиками и девочками.

К сожалению, несмотря на интерес исследователей к проблеме гендерной идентичности, остается недостаточно разработанным и освещенным в психолого-педагогической литературе методический аспект решения проблем формирования гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью [20. С. 74].

В свете этих положений актуальность данной работы очевидна и заключается в необходимости рассмотрения психодиагностики и проведения коррекции гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью как проблемы комплексной.

**Объект исследования** – гендерная идентичность детей подросткового возраста.

**Предмет исследования** – процесс коррекции гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью.

**Гипотеза:** с поддержкой гендерно-направленных технологий, в том числе кинотерапии, возможно в большей мере благополучно регулировать вопросы гендерной социализации, в целом, и формировать гендерную идентичность, в частности, у детей подросткового возраста с умственной отсталостью неодинакового пола.

**Цель исследования** – изучение и коррекция гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью посредством кинотерапии.

### **Задачи исследования:**

1. Осуществить теоретический обзор психолого-педагогических исследований по проблеме гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью;
2. Подобрать и описать методический инструментарий, обосновать применение методик в изучении гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью;
3. Провести констатирующий эксперимент и проанализировать полученные данные;
4. Обосновать использования кинотерапии в коррекции гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью;
5. Составить и апробировать программу по коррекции гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью посредством кинотерапии.
6. Определить эффективности составленной программы коррекции гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью посредством кинотерапии.

Методологической основой исследования явились научные положения отечественных и зарубежных психологов: С. Л. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, о зоне ближайшего развития и единицах анализа психики; А. В. Запорожца о сходстве и различии когнитивной и эмоциональной составляющей регуляции поведения; В. П. Зинченко, который сформулировал и уточнил требования, предъявляемые к единице анализа психики; Н. Л. Белопольской о зоне ближайшего эмоционального и волевого развития ребёнка, изучавшей личностные особенности детей, в том числе, с помощью такой единицы анализа психики, как половозрастная идентификация; Э. Эриксона о внешне обусловленной идентичности, о процессе становления идентичности в подростковом возрасте и о структуре идентичности, состоящей из набора различных идентификаций.

Методы исследования: для проверки гипотезы и реализации поставленных задач был использован комплекс методик, адекватный целям исследования. Он включал в себя: метод наблюдения, беседы, Вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности – фемининности, Опросник «Исследование полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью» (авторы С. Н. Каштанова, А. Н. Николаева), Опросник «Я – мужчина/женщина...» (автор Л. Н. Ожигова).

Выпускная квалификационная работа обобщает результаты исследований, проведенные с 2015 по 2016 года на базе Государственного казенного Общеобразовательного учреждения Свердловской Области «Екатеринбургская Школа-Интернат № 12» г. Екатеринбурга, состоящие из трех этапов.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 119 наименований, девяти приложений; содержит 81 страницу текста, включает 1 таблицу и 8 диаграмм.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

## **1.1. Определение понятий «идентичность», «идентификация», «гендер», «пол», «маскулинность», «феминность», установление их сходства и различий**

Термин «пол» обозначает биологические различия, которые определяются генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями.

Определение понятия «пол» А. Д. Ноздрачев понимает как совокупность физиологических и морфологических особенностей организма, которые обеспечивают половое размножение [5].

Термин «гендер» указывает на социально-психологические качества личности, связанные с полом и возникают во время взаимодействия с другими людьми и на социальный статус.

Л. Н. Пушкарева к определению гендер указывает на два подхода. В первом гендер рассматривается как мыслительная конструкция, которая определяет социальные и культурные «обязанности» типа того или иного пола. По второму подходу понимается присущее человеку качество, в котором половые (мужские либо женские) особенности не только связаны, а слиты воедино с нормами общества, взглядами, стереотипами, суждениями и т.д. Согласно последнему, термин «гендер» объединил проблему соотношения биологического и социального [2].

Также существуют биологический и социокультурный подходы в объяснении половых различий.



Т. В. Бендас отмечает, что подход биологический – это когда различия между полами объясняются генетическими и гормональными факторами, строением мозга, врожденными особенностями конституции, темперамента и т.п. Примером такого подхода является эволюционная концепция разграничения полов В. А. Геодакяна, показывающая, что различия мужского и женского – это дихотомия изменчивости и наследственности, долговременной и оперативной памяти вида, количества и качества потомства, эволюции и консервативности [15].

В концепция В. А. Геодакяна генетическое объяснение признаков у мужчин и женщин является главной в гендерных различиях и подтверждается множеством фактов. В. И. Кухаренко отмечает, что на 100 зигот женского вида приходится 120-150 зигот мужского. К рождению, отмечает Э. Бауст, соотношение полов составляет уже 103-106:100. Н. Б. Сельверова и Д. В. Колесов подчеркивают, что повышенная смертность особей мужского пола характерна для человека и животных. У животных она обусловлена с более рискованным поведением самца, а у человека – с опасными, рискованными профессиями. Самую высокую смертность представителей мужского пола В. А. Геодакян рассматривает как важную для популяции форму контакта со средой. Он считает, что женский пол ведет к стабилизирующему отбору, а мужской пол – к движущему. Другими словами, поток информации от среды к популяции устанавливает мужской пол, а от поколения к поколению – женский. При этом, более высокая смертность представителей мужского пола не наносит ущерба численности популяции, так как она объясняется в первую очередь числом представителей женского пола и их репродуктивной способностью [21].

Среда выделяет условия для реализации в онтогенезе врожденных программ, являющиеся необходимым фактором превращения определяемых средой возможностей в действительность: гендер есть биосоциокультурное единство. Понятие гендер считается иерархичным и многомерным, а

развитие его необходимо понимать как последовательное, преемственное и согласованное действие социокультурных и биологических составляющих.

Можно сказать, что гендер состоит из двух половин: пола социокультурного и пола биологического, в неразрывном единстве и можно дать такое определение: гендер – это система социокультурных половых отношений, возникающие у мужчин и женщин в результате их общения между собой и с внешним миром и, проявляющиеся во всех сферах жизни человека и общества.

Внедрение категории «гендер» в науку имеет важное значение, так как исключение половой принадлежности школьников в учебно-воспитательном процессе приводит к изменению мужской и женской неповторимости, уникальности, внутреннего мира каждой девочки, девушки, каждого юноши, мальчика, неадекватной самооценке учащихся, исключению культуры взаимоотношений полов [19].

В научный оборот многих общественных наук вошли прилагательные от «гендер» – гендерные стереотипы, гендерные нормы, гендерные идентичности и т.д., которые все в совокупности были названы Е. Гоффман «гендерным дисплеем», т.е. различием проявлений пола в общественных нормах, в представлениях, стереотипах и в способах идентификации и социализации. Для педагогической науки такие данные также имеют важное значение, потому что раскрывают смысл гендерного развития человека и считаются началом разработки гендерного понятийно-категориального аппарата.

Для осмысления культурно-символического «мужского» и «женского» используют понятия «маскулинный» и «фемининный», которые обозначают нормативные знания о соматических, поведенческих и психических свойствах, характерных для мужчин и женщин.

Т. В. Бендас дает следующее толкование понятий маскулинность и фемининность:

– маскулинность (лат. *masculinus* – мужской) – объединение личностных и поведенческих черт, которые соответствуют стереотипу «мужчины настоящего»: мужественность, уверенность в себе, властность и т.д.

– фемининность (лат. *femina* – женщина) – объединение личностных и поведенческих черт, которые соответствуют стереотипу «настоящей женщины»: мягкость, заботливость, нежность, слабость, беззащитность и т.д.

М. Г. Котовская и Н. В. Шалыгина отмечают, что понятие «маскулинность» подчеркивает властный, с мужским положением, принцип организации общества. Также встречается и слово мачизм (исп. *macho* – самец).

В современном дискурсе оно обозначает половую принадлежность, а также объясняет все дополнительные определения и считается мужским: агрессивность, наступательность, жесткость, мощность, крепость, грубость, сила (ассоциирующаяся с хорошо развитой мускулатурой), энергичность, демонстрация волевого компонента, сексуальная мощь.

Определения понятия И. С. Кона маскулинность и фемининность показывают разграничение данных понятий, выделяя их значения:

1. Фемининность (маскулинность) как дескриптивная, описательная категория обозначает объединение поведенческих и психических черт, свойств и особенностей, которые присущи женщинам (мужчинам) в отличие от мужчин (женщин).

2. Фемининность (маскулинность) как аскриптивная категория обозначает один из элементов символической культуры общества, совокупность социальных представлений, установок и верований о том, чем является женщина (мужчина), какие качества ей (ему) приписываются.

3. Фемининность (маскулинность) как прескриптивная категория – это система норм, имеющих в понятии не среднестатистическую, а идеальную «настоящую» женщину (идеального «настоящего» мужчину), это нормативный эталон женственности (мужественности).

Г. Келли отмечает, что фемининность и маскулинность выражаются в стиле одежды, в походке и речи, в манерах, увлечениях и во всех других видах поведения [19]. Исследователем описываются следующие личностные качества, присущие фемининности и маскулинности:

1) фемининность (как образ «настоящей женщины») включает следующие личностные качества (по убыванию): женственная, искренняя, сострадательная, заботливая, внимательная, умная, верная, нежная, тактичная, организованная, ответственная, хорошая хозяйка, любит детей, профессионал, активная, решительная, сильная личность, может быть лидером, стремится к успеху, не должна быть внимательна к другим в ущерб себе, может выбрать любую сферу самореализации;

2) маскулинность (как образ «настоящего мужчины») включает следующие личностные качества (по убыванию): сильный, мужественный, честолюбивый, любит риск, спортивный, умный, желает иметь определенную позицию, стремящийся к успеху, стойкий, надежный, защитник, активный, энергичный, сильная личность, лидер, решительный, серьезный, компетентный, понимающий, заботливый, не должен быть компетентным во всех областях, способен к самораскрытию, может не стремиться к соперничеству, риску и предпочитать более спокойный образ жизни, не должен всегда быть лидером, сочувствующий, внимательный.

Систему изменения совокупности личностных качеств, входящих в термины «фемининность» и «маскулинность», можно проследить «в опроснике BRSI С. Бем, составленном 30 лет назад. Были выделены следующие наборы личностных качеств. К фемининным характеристикам С. Бем относит такие: женственная, жизнерадостная, умеет уступать, застенчивая, нежная, падкая на лесть, преданная, сочувствующая, понимающая, готова утешить, откликается на нужды других людей, спокойная, мягкая, душевная, не произносит грубых слов, любит детей, К маскулинным характеристикам отнесены следующие: ведет себя как лидер, агрессивный, честолюбив, с аналитическим умом, напористый,

атлетического сложения, задирист, защищает свои взгляды, властный, сильный, ему присущи качества руководителя; независимый индивидуалист, легко принимает решения, мужественный, самонадеянный, сильная личность, готов занять решительную позицию, склонен рисковать.

К. П. Веселовская отмечает, что, во-первых, сохраняются патриархальные значения, особенно у представителей мужского пола («женщины – слабые существа, нуждающиеся в защите»; «настоящая женщина – удачное дополнение настоящего мужчины, с преданностью оберегающая его от домашних забот и заставляющая считать себя лучшим»; «заботливая, женственная, нравственная, хорошая мать» и т.д.); во-вторых, в «фемининном наборе» появляются маскулинные характеристики, т.е. общество допускает маскулинное поведение у женщин (например: профессионал, активная, решительная, независимая, сильная личность, может быть лидером, стремится к успеху, не должна быть внимательна к другим в ущерб себе, может выбрать любую сферу самореализации), но осуждает проявление фемининного поведения у мужчин, хотя появляются небольшие отклонения от традиционного поведения и у мужчин (например: может не стремиться к соперничеству, риску и предпочитать более спокойный образ жизни, не должен всегда быть лидером) [15].

С понятиями маскулинность и фемининность связаны понятия мужская и женская индивидуальность. Е. П. Ильин отмечает, что индивидуальность – это неповторимость, уникальность человека, она проявляется в неповторимости его жизненного пути, который формирует различные личностные качества. Согласно позиции А. И. Крупнова, индивидуальность есть ядро личности, конкретная форма ее жизни и проявления, совокупность социально-психологических и психофизиологических характеристик и свойств [25].

Е. Н. Каменская опирается на исследование А. И. Крупнова: в структуру гендерной индивидуальности входят морфологические и нейрофизиологические особенности, темперамент, общие и специальные

способности, характер, мотивационно-смысловые и обобщенно-мировоззренческие качества личности, а активность, направленность и саморегуляция являются тремя магистральными связующими линиями женской и мужской индивидуальности, которые, пересекая те или иные психологические образования индивидуальности (темперамент, способности, характер, обобщенно-смысловые образования личности), вбирают в себя все новые качества и количественные характеристики, наполняясь всякий раз специфическим содержанием [25].

Линиями мужской и женской индивидуальности являются: гуманистическая направленность, включающая способность к интимным взаимоотношениям (интимному взаимодействию), активность и саморегуляция. По Э. Берну интимность – это способность быть открытым во взаимоотношениях с лицами своего и противоположного пола; интимные взаимоотношения не идентичны сексуальным. Интимность есть чистосердечные отношения, бескорыстные, взаимодоверительные и благородные.

С понятиями женской и мужской индивидуальности связано важное понятие «гендерные идеалы», необходимое для создания педагогической теории гендерного подхода. Можно дать следующее определение: гендерные идеалы – идеализированные представления о поведении, чувствах, качествах мужчин и женщин, которые изменяются вместе с развитием общества.

Е. В. Бондаревская утверждает, что культурно-воспитательный идеал – это идеальный образ человека, в котором запечатлены общечеловеческие и национальные ценности культуры и воспитания и, что в гендерных идеалах запечатлены общечеловеческие и национальные ценности культуры и воспитания, гендерные идеалы имеют конкретно-исторический характер, определяют требования к духовному содержанию, поведению и деятельности человека, выполняют в воспитании нормативно-оценочную и регулятивную функции, основываются на сочетании общечеловеческих, национальных и индивидуальных качеств и складываются из следующих компонентов:

– проявления мужественности у мальчиков (ответственность, твердость, организованность, решительность, уважительность, духовность, заботливость, эмоциональная устойчивость, выносливость, независимость, внимательный) и женственности у девочек (уверенность, нежность, социальные качества (межличностная гармония), решительность, заботливость, ответственность, терпеливость, организованность, независимость, внимательность);

– культуры жизненного самоопределения: осознание себя как субъекта собственной жизни, умеющего принимать решения и нести ответственность за свои действия и поступки и реализация себя в деятельности, соответствующей интересам личности (отступление от патриархатных гендерных стереотипов);

– ценностного отношения к жизни, ориентации на ценности мировой и национальной культуры;

– понимания себя как целостной личности, адекватной гендерной идентичности;

– творческой гендерной самореализации в мире культурных ценностей;

– нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде;

– культуры гендерного поведения и отношений;

– нравственной культуры в сфере взаимоотношения полов;

– подготовленности к семейно-брачным отношениям, наличия репродуктивной установки.

В современном обществе черты женственности также высоко ценятся, составляя ядро мужского понимания, но появились и новые черты, которые закрепляются и оттачиваются с помощью классической и современной культуры. Женщина стремится обладать еще и теми свойствами, которые характерны мужчинам. Она совершенствуется, чтобы быть активной,

решительной, предприимчивой. Иметь дело с такой женщиной гораздо интереснее, но одновременно и труднее.

По Е. В. Бондаревской одним из компонентов гендерных идеалов является культура в сфере взаимоотношений полов.

Л. И. Столярчук определяет взаимоотношения полов как процесс взаимодействия индивидуальных субъектов в процессе гендерной социализации. Рассмотрим основные элементы структуры взаимодействия полов, опираясь на исследование Л. И. Столярчук:

1. в качестве индивидуальных субъектов гендерной социализации выступают мальчик и девочка, юноша и девушка; педагогического взаимодействия: педагог – мальчик, юноша; педагог – девочка, девушка;

2. цели и задачи взаимодействия субъектов гендерной социализации (функционально-ролевое взаимодействие возникает на основе предметно-практической, духовно-практической, спортивной, досуговой и других видах деятельности, следовательно, цели функционально-ролевого взаимодействия нуждаются в вербализации, четком формулировании и осознании субъектами взаимодействия; эмоционально-межличностное взаимодействие возникает в сфере общения с целью удовлетворения потребности субъектов в эмоциональном, взаимодовверительном контакте, следовательно, цели эмоционально-межличностного взаимодействия не нуждаются в вербализации);

3. нормы и ценности, которые лежат в основе содержания взаимодействия субъектов (нацеленность педагогического процесса на преодоление отчуждения девочки и мальчика, юноши и девушки от осознания себя представителем определенного пола, от культуры, включая и сексуальную, от партнерских взаимоотношений с представителями другого пола, от самого себя как телесного и духовного существа, ориентированного на самосовершенствование женской или мужской индивидуальности, способной управлять своими чувствами; вариативность гендерного репертуара; готовность юношей и девушек, мужчин и женщин найти в



обществе свое место и отвечать за последствия своего выбора, гендерное поведение):

4. средства взаимодействия субъектов (средствами функционально-ролевого взаимодействия являются предметы и документы, необходимые для предметно-практической или других видов деятельности, в процессе которой возникает взаимодействие; в эмоционально-межличностном взаимодействии большое значение имеют тактильные средства, которые отражают эмоциональную вовлеченность партнеров во взаимодействие);

5. ситуация взаимодействия полов (пространство взаимодействия, содержание, по поводу которого организовано взаимодействие, и формы, в которых организуется взаимодействие);

Существует большое количество классификаций человеческих взаимоотношений, типов отношений между мужчиной и женщиной. Например, Э. Берн приводит схему нескольких сотен видов позитивных, негативных и смешанных взаимоотношений, А. В. Букалов и А. Г. Бойко называют 16 типов отношений: дополнения, активации, зеркальные, тождественные, полудополнения, полной противоположности, деловые, миражные, конфликта, родственные, социального заказа [7].

Во времена Платона была распространена легенда о людях-андрогинах, которые сочетали в себе вид обоих полов. Они считались сильными и хотели посягнуть на власть богов. Тогда Зевс разделил их на две половинки – женскую и мужскую. С тех пор людям свойственно любовное влечение друг к другу, которое, соединяя прежние половины, пытается сделать из двух одно, исцеляя человеческую натуру.

Таким образом, андрогиния – характеристика личности, совмещение женского экспрессивно-эмоционального стиля и инструментального мужского.

Можно прийти к выводу, что воспитание будущих мужчин и женщин требует сегодня развития способности к гибким партнерским отношениям.

Следовательно, необходимо обеспечить подростков овладением разнообразным гендерным репертуаром, культурой взаимоотношений полов, один из важнейших компонентов которой – устремленность к самосовершенствованию индивидуальности, целостности «образа Я», развитие женского и мужского достоинства, ощущения самооценности, мужского и женского своеобразия, внутреннего мира, устойчивых позиций по отношению к глобальным ценностям, гибких позиций по отношению к производным ценностям, гуманных взаимоотношений полов, основанных на взаимодоверии, взаимопонимании, взаимоуважении.

Понимание гендера заключается в формировании у растущего поколения полоролевой культуры, проявляющаяся в умении действовать, вступать в общение с учётом гендерной идентичности. Очень важно в работе с детьми подросткового возраста обладать знаниями и навыками в различных направлениях работы.

Сопровождая игровую деятельность детей, специалисты должны использовать прямые и косвенные приёмы руководства, осуществлять психологическую поддержку мальчика и девочки как субъектов социальных отношений в игровой деятельности, создавать условия для понимания культуры гендерных взаимоотношений детей.

Мальчики более возбудимы, нетерпеливы, раздражительны, несдержанны, нетерпимы, неуверенны в себе, агрессивны, чаще воспринимают негативную информацию, они кратковременно, но ярко и избирательно реагируют на эмоциональный фактор, и в тоже время быстро снимают эмоциональное напряжение и переключаются на продуктивную деятельность. Совместное воспитание мальчиков и девочек должно содержать устранение существующих противоречий между ними, посредством организации совместных игр, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями.

Мальчики принимают на себя мужские роли, а девочки – женские. Важным условием эффективного гендерного воспитания мальчиков и

девочек является профессиональная готовность психологов к данной деятельности, что связано с их гендерной компетентностью [38].

Общение со взрослыми и сверстниками оказывает большое влияние на процесс развития ребенка.

В ходе этого общения ребенок вырабатывает так называемую эмоциональную причастность к взрослым людям и детям своего и противоположного пола. Среда сверстников закрепляет полоролевые стереотипы мужественности и женственности.

Таким образом, проблема гендерной идентичности сегодня привлекает огромное количество исследователей в зарубежной и отечественной психологии и педагогике, потому что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут игнорировать гендерные особенности ребенка, так как это фундаментальные биосоциокультурные ее характеристики [38].

Изучение гендерной идентичности детей имеет не только теоретическое, но огромное практическое значение для таких сфер, как семья, различные воспитательные организации – детский сад, школа, учреждения дополнительного образования и др.

## **1.2. Особенности становления гендерной идентичности у детей подросткового возраста с нормальным интеллектуальным развитием**

В детстве у человека складываются первые представления о самом себе, формируется самосознание. Уже в дошкольном возрасте ребенок идентифицирует себя с определенным полом и осознает свою роль (Н. Л. Белопольская).

Идентификация обозначает сильную эмоциональную связь с человеком, роль которого ребенок принимает, ставя себя на его место. В такой игре дети подражают поведению родителей, воспитателя, врача. Принимая роль кого-нибудь другого, ребенок идентифицирует себя с ним.

Формирование половозрастной идентификации связано с развитием самосознания. Первичная половая идентичность складывается в возрасте от 1,5 до 3 лет. Дети к 3 годам не только правильно различают пол окружающих людей, но и предъявляют требования к ним в зависимости от пола. К 2 годам мальчики и девочки выбирают соответствующие их полу игры и игрушки.

Также, по мнению Н. Л. Белопольской формирование идентификации у ребенка зависит от интеллектуального уровня и от личностных особенностей. Уже в дошкольном детстве складываются определенные знания о смене социальных ролей в связи с возрастом. В игре дети берут на себя роли мамы и папы, воспитателя, водителя, няни. Общаясь с взрослыми, они узнают, что сначала были младенцами, а теперь растут и будут меняться в физическом и в ролевом планах.

В словаре сексуальных терминов *мужественность* означает выраженные физические и психосексуальные качества мужчины: сила, стойкость, присутствие духа, храбрость и др.

В Энциклопедическом словаре педагога «Основы духовной культуры» термин *женственность* трактуется как присущее только женщине качество собирательного характера. Женственность проявляется как мягкость, нежность, искренность, скромность, преданность, доброжелательность, покорность, терпение, покой. Все это проявляется в тонком стиле мышления, чувств, речи, поведения. Женственность – это высокое нравственно-этическое качество. Оно способно покорять и сильного. Благодаря этому качеству женщина может нравиться мужчинам, создавать и «держат» вокруг себя семью, «согревать» детей. Женственность – это изящество как эстетическое качество, украшающее женщину любого возраста и любого внешнего вида [3].

По В. Кобылецкой у девочек половое созревание происходит в период от 9 до 16 лет. В это время усиленно выделяются половые гормоны под воздействием гормонов гипофиза. Под их влиянием развиваются женские вторичные половые признаки: развиваются молочные железы, волосяной покров, интенсивно растет скелет и мышцы, приобретая женскую стать – расширяются тазовые кости, плечи становятся узкими [15].

Приблизительно в 9-12 лет у девочек начинается менструация – признак созревания яйцеклетки в фаллопиевых трубах. Менструация продолжается от 3 до 6 дней и происходит приблизительно через 28 дней.

У мальчиков половое созревание происходит в период от 11 до 18 лет. Первыми признаками полового созревания являются: рост и изменение половых органов, появление волосяного покрова, начало функционирования потовых желез, проблемы с кожей на лице.

В физическом виде – формируется мужская фигура – плечи широкие и узкий таз. Меняется голос. Этот период называют мутацией. Подросток в это время говорит то басом, то фальцетом, голос постоянно срывается, но постепенно становится низким, глубоким, выразительным (1991).

А. П. Краковский считает, что вследствие изменений в физиологии девочек и мальчиков, меняются высшие психические функции, интересы, ценности, взгляды на жизнь (1970) [18].

По К. Мишель девочка постоянно разглядывает себя в зеркале, задается вопросами: нравится ли она мальчикам, завидуют ли ей сверстницы. Она понимает сущность своего бытия: стать матерью. Для этого ей нужен мужчина, который бы ее любил и уважал. Нужно ему понравиться. Из книг узнавая, спрашивая маму и папу, она учится вести себя, чтобы нравится мальчикам (1991) [14].

Уметь держать осанку, красиво ходить и одеваться, быть нежной, спокойной и рассудительной. Где-то уметь найти компромисс в споре с противоположным полом, уступить и послушаться. Также немало важно, чтобы девочка сама могла выбрать себе партнера: она интуитивно должна

почувствовать, от какого человека ей хочется родить ребенка, проявить к малышу материнские чувства.

Из наблюдений О. Б. Дарвиша видно, что в плане поведения девочки равняются на своих мам, женщин-учителей, старших сестер. Возникают противоречия: кто-то говорит, что смысл жизни женщины – родить ребенка и воспитать его, другие – нужно строить карьеру и заниматься собой; думать не только о себе, а заниматься благотворительностью. Сколько людей столько и мнений (2003) [6].

Вскоре девочка-подросток хочет получить авторитет своих подругов- ровесниц. Они начинают красить ресницы, губы, надевать юбки и украшения. Нужно не отставать от них, тоже пробовать. Благодаря такому «эксперименту», она начинает нравиться мальчикам, возникают встречи с ними, первая любовь и ссора. Девочки-подростки тяжело переживают ссоры с противоположным полом и придумывают себе различные причины, почему произошел конфликт: она недостаточно красива или неприятна по общению, а может ему нравится другая девочка и так далее. Кто-то просит помощи у старших, кто-то замыкается в себе, кто-то обращается за помощью к литературе.

Какой бы опыт ни был, он оставляет след в памяти подростка и девочка понимает, что нужно меняться, чтобы не остаться одной. Менять привычки, жесты, нужно становиться милой, доброжелательной, если таковой не была.

Мальчики смотрят на своего отца: какой он внешне, какой голос, как разговаривает, что делает и как ведет себя по отношению к своей жене.

Также мальчики прислушиваются к друзьям, родственникам, смотрят фильмы, читают книги о мужественности, о том, чем занимались настоящие мужчины. Они любят слушать мам и бабушек, которые рассказывают о том, каких мужчин любят женщины, а какие им не нравятся.

Для мальчика главное показать, что он умеет, насколько умен и храбр. Ему важно получить авторитет своих друзей, братьев, быть лучше всех. Позже, когда он чувствует свою силу и уверенность, он хочет получить

одобрение и похвалу от девочки, которая ему нравится. С первого раза не получится, поэтому мальчик добивается слабый пол, чувствует себя рыцарем, который не сдается ради того, чтобы получить любовь и сердце принцессы.

Н. В. Заиграева утверждает, что для развития личности в подростковом периоде главным является определение гендерной идентичности. От взаимоотношений детей с родителями зависит успешность его гендерной социализации [8].

В процессе гендерной социализации в детстве сильными механизмами являются подражание и идентификация с родителями своего пола.

Мальчики, которые окружены женским коллективом, легко перенимают тип поведения, несвойственный будущим мужчинам. У девочек эмоциональная и физическая изоляция от мамы, отсутствие нежности в детстве приводят к несвойственным женщинам грубости, отсутствию материнской заботы и эмпатии. Таким образом, получается парадоксальная ситуация: мальчики с феминными чертами личности оказываются инфантильными, зависимыми, с недостатком выносливости, решительности, силы, а девочки с высоким уровнем маскулинности, с нескромностью, грубостью и нетерпением.

О. Г. Нугаева отмечает тот факт, что родители и взрослые поощряют мальчиков за проявление маскулинных черт и осуждают за несвойственные полу формы поведения, девочек поощряют за феминное поведение и осуждают за маскулинное поведение и, благодаря этому дают им положительное подкрепление. (2004) [19].

Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкий выделяют воспитательную функцию семьи в обеспечении социализации подрастающего поколения, подготовке новых членов общества, и подготовке к семейной жизни, к реализации ролей женщины и мужчины, жены и мужа (1999).

Нереализованная потребность в любви приводит к эмоциональной зависимости от матери и блокирует личностный рост женщины и не дает ей

самой в будущем стать матерью. Р. Кэмпбелл указывает на тот факт, что у отцов при суровых отношениях к сыновьям, которые лишены нежностей, вырастают женоподобными сынками. А у людей, чьи отцы проявляли любовь и ласку, не встречаются люди с сексуальными отклонениями (1992).

В. Кобылецкая и А. Ячевский считают, велика значимость роли отца в формировании половой идентичности. Правильное развитие становится возможным в полной семье. Для мальчика он является образцом настоящего мужчины, а для девочки важно осознание, что такое настоящий мужчина (1991) [15].

По И. В. Романову мальчик чувствует свою мужественность тогда, когда он чувствует в окружающих его девочках женщин. У девочек переживание женственности не связано с распознаванием «мужских» образов (1997) [26].

Ощущение взрослости у мальчиков и девочек имеет разный характер. У мальчиков оно связано с идентификацией с половозрастным эталоном взрослого мужчины, у девочек – с присоединением к миру взрослых.

Исследования И. В. Романова показали, что для мальчиков дифференциация образов мужественности и женственности более важна, чем для девочек. У девочек эталоны имеют способность к соединению. Иными словами, мальчик находится в менее благоприятной ситуации, чем девочка. Мать проводит с маленьким ребенком больше времени. Отца ребенок видит реже, поэтому в глазах младенца отец менее привлекательный объект. Соответственно, как и для девочки, так и для мальчика первичной оказывается идентификация с матерью, то есть феминная. Кроме того, базовые ориентации ребенка по природе феминны: зависимость, подчиненное положение, пассивность и т.д. [26].

По Ю. Е. Алешиной и А. С. Волович в плане становления гендерной идентичности мальчику предстоит решить более трудную задачу: изменить первоначальную женскую идентификацию на мужскую. Но это осложняется тем, что все, с кем сталкивается ребенок – женщины. Соответственно,



неудивительно, что мальчики меньше знают о поведении мужской роли, чем женской (1991) [2].

Также по сравнению с девочками мальчики испытывают более сильное давление со стороны социума. Это приводит к тому, что мальчик вынужден строить свою гендерную идентичность на негативном основании: не быть похожим на девочек, не участвовать в женских видах деятельности и так далее. Стимуляция со стороны взрослых тоже является негативной: не поощрение мужских проявлений, а наказание за немужские. Такое отношение ведет к нарастанию тревоги, что проявляется в чрезмерных усилиях быть маскулинным и в паническом страхе делать что-то женское.

Особенно усиливается социальное давление на мальчика с переходом в массовую школу. Родители, готовя мальчика к встрече с новой для него ситуацией, повышают жесткость своих нормативных стандартов, также учителя и воспитатели предъявляют свои требования. Такая ситуация приводит к тому, что мальчику необходимо «откреститься» от «женского мира», его ценностей и создать свой, мужской. Возникают первые детские компании, формируются близкие отношения со сверстниками, где мальчик может видеть образец мужских ролевых моделей и реализовывать маскулинные качества. Это называется мужским протестом, который характеризуется ярким негативизмом по отношению к девочкам и формированием особого «мужского», агрессивного и резкого стиля общения.

Также А. С. Волович и Ю. Е. Алешина утверждают, что процесс формирования и проявления маскулинности протекает сложно и завершается поздно. Изменения быта привели к тому, что «мужских дел» почти нет, и у мальчика нет возможности проявить себя главным в семье, где и происходит усвоение ребенком половой роли (1991) [2].

Постоянные требования: «будь мужчиной», «ты же мальчик», ты ведешь себя не по-мужски», сочетаются с отсутствием возможностей сформировать и проявлять мужской тип поведения. Подобная ситуация приводит к пассивности, отказу от деятельности, которую предлагается

выполнять в феминной форме и наравне с девочками. Лучше быть пассивным, чем «немужчиной», ведь остается возможность приписать себе ряд маскулинных качеств, которые могли бы проявиться в другой более подходящей ситуации. Существует возможность проявления маскулинности – вне социума. Это, прежде всего, неформальные объединения подростков. Маскулинность подчеркивается во внешнем виде (кожа, метал), так и в главных ценностях (культ риска, силы) и в свободном времени (драки, силовые упражнения, гонка на мотоциклах). Отклоняющееся поведение является дополнительным путем усвоения мужской половой роли.

Новорожденной девочке повезло больше. Она изначально имеет соответствующую ее полу роль, поэтому ей в будущем не придется исключать свою первичную идентификацию с матерью. Врачи, воспитатели детского сада, учителя только помогут ей развить адекватный образ себя как женщины. В то же время уже во взаимоотношениях девочки с матерью есть свои трудности, которые имеют серьезные последствия для ее полоролевой социализации.

Одной из задач развития детской личности является разрушение симбиотической диады «мать – дитя», где ребенок не воспринимает себя и фактически не существует как отдельный субъект. Мать склонна воспринимать как свое продолжение дочь, а не сына. Это проявляется в важных мелких деталях: тесном физическом контакте с младенцем, движениях, частом приписывании дочери каких-либо потребностей на основании идентификации с ней. Вследствие, отношения девочки с матерью становятся более симбиотическими. Это толкает девочку на поиски другого человека, который мог бы дать ей чувство безопасности и уверенности, но при этом не таил бы в себе угрозы исчезновения пока еще слабого Я ребенка. Выясняется, что кроме мамы есть еще человек – отец. Причем именно он мало уделяет ей внимания. Желание привлечь его может быть объяснено разными негативными переживаниями: ощущение собственной ненужности по сравнению с притягательным миром мужчин, необходимость

проявлять себя, чтобы добиться внимания. А. С. Волович и Ю. Е. Алешина считают, что именно переплетение этих двух тенденций в дальнейшем определяет специфику полоролевой социализации девочки.(1991).

Сложности преодоления подростками внутреннего кризиса, который связан с необходимостью установления взаимосвязи между социальными изменениями, ломкой традиционных полоролевых стереотипов и собственной идентичностью, выбором стереотипа полоролевого поведения, формированием личностных маскулинных и феминных качеств, указывают на необходимость психологического изучения полового становления в подростковый период. Кризис завершается тогда, когда девушке или юноше больше не приходится сомневаться в своей идентичности (О. Г. Нугаева, 2004).

### **1.3. Особенности становления гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью**

Специфика нарушений психологического здоровья у детей с умственной отсталостью характеризуется инертностью психических процессов, в недоразвитии высших корковых функций, недоразвитием познавательной деятельности при выраженном стойком дефиците абстрактного мышления, процессов отвлечения и обобщения (Т. А. Власова, Г. М. Дульнев, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн, Ж. И. Шиф) [4].

Познавательная деятельность умственно отсталых подростков является недифференцированностью процессов внимания и восприятия, несформированностью счётных и мыслительных операций, маленьким объёмом механической памяти, недифференцированностью и низким

уровнем мнемических образов. Формирование произвольности психических процессов связано с большими трудностями.

Нарушение речи у детей подросткового возраста с умственной отсталостью характеризуется несформированностью всех сторон речевой деятельности, выраженными сложностями порождения речевого высказывания. В устной речи – бедности пассивного и активного словарей, замедленностью и малоэмоциональностью речевой деятельности, маленьким количеством предложений, невыразительностью, односложностью. Это связано с недоразвитием познавательных процессов, поздним развитием фонематического восприятия, аномальным строением речевых органов общим и речевым моторным недоразвитием [53].

Функции восприятия часто ограничены различными недоразвитиями органов чувств, но и при хорошем слухе и зрении восприятие внешних образов затрудняется из-за недостаточности активного внимания. При тяжелой умственной отсталости страдает пассивное внимание. При всяком психическом напряжении дети подросткового возраста с умственной отсталостью устают очень быстро в психическом отношении, чем их здоровые сверстники.

Присутствуют нарушения памяти – это объясняется неспособностью удерживать в памяти образы или устанавливать связь с опытом. Даже в случаях хорошей механической памяти дети подросткового возраста с умственной отсталостью способны к формированию только важных деталей, они не воспроизводят сложной картины событий, сложного комплекса впечатлений, что связано с недостатком ассоциативного процесса, способности к умозаключению. Вместе с явной недостаточностью смысловой памяти иногда наблюдается хорошая изолированная память на имена, числа, даты, мелодии [17].

Из-за несформированности высших психических функций присутствуют трудности в обобщении впечатления настоящего и прошлого, делать выводы и приобретать опыт, новые понятия и знания. Запас знаний

всегда ограничен. Из-за затруднения усвоения разных понятий дети подросткового возраста с умственной отсталостью не извлекают смысла. Неспособность к абстракции может проявляться уже и в том, что счёт производится только в именованных числах или при помощи подсобных предметов, счёт отвлечённых чисел недоступен. Затруднено отличие второстепенного от главного, дифференциация явлений разного порядка, лучше усваивается форма, чем внутренний смысл явлений.

У подростков с умственной отсталостью почти не выражена способность к фантазированию, так как они не могут придумывать новые образы из материала старых впечатлений [6].

Наиболее существенным недоразвития психической деятельности детей подросткового возраста с умственной отсталостью является низкий уровень критического отношения к ситуации и себе, неспособность понять целесообразность своих поступков и предвидеть их последствия.

Главным признаком эмоционально-волевой сферы этих лиц является наличие не столько тонких эмоций, сколько аффектов. Эмоциональные переживания ограничены интересами, имеющими к ним непосредственное отношение. Чем лучше выражена умственная отсталость, тем больше желаний, направленных на удовлетворение элементарных потребностей (избежать холода, утолить голод и т.д.). Они редко испытывают недовольство собой, сознание вины. Недоразвитие и несовершенство волевых функций может проявляться в многогранном сочетании внушаемости, упрямства, пассивной подчиняемости, импульсивности. Возбудимость, эгоцентризм могут быть у внушаемых и робких детей подросткового возраста с умственной отсталостью [47].

В связи с тем, что в основе умственной отсталости лежит повреждение головного мозга, у умственно отсталых подростков могут наступать декомпенсации или временные ухудшения их психического состояния. Это выражается в расстройствах настроения, тревоге, головных болях, ухудшении сна. После употребления алкоголя, наркотических и токсических

веществ, при заболеваниях, сопровождающейся высокой температурой и интоксикацией, у данных лиц могут возникать быстро проходящие психотические нарушения. Психозы протекают со зрительными галлюцинациями, двигательным возбуждением, депрессиями, страхами. Нарушение их интеллектуальной недостаточности может наступить и в психотравмирующей ситуации [34].

У половины детей имеется эмоциональная неустойчивость. Уже в раннем возрасте они слезливы, капризны, легко раздражаются, не переносят суеты, шума. В подростковом возрасте они вспыльчивы, срывают уроки, оскорбляют учителей или выражают протест криками, плачем и разрушительными действиями. Эмоциональные расстройства в половине случаев обуславливаются суетливостью, неусидчивостью, а иногда и расторможенностью. Так же характерны состояния эффективного напряжения, которые у большинства наблюдаются постоянно, и возникают эффективные реакции. Почти все не только раздражительны, но и злобны, легковозбудимые, склонные к агрессивным и разрушительным действиям. Они часто ссорятся со сверстниками, дерутся, угрожают расправой. Также объектами разрядки их эмоционального накала становятся они сами. У меньшего числа детей наблюдаются дистимические расстройства, которые проявляются в форме напряженных, нелепых эйфорий. Вместе с более сложными эмоциональными нарушениями почти у половины резко усилены примитивные влечения [23].

Характерно недоразвитие и эмоционально-волевой сферы. Присутствует малая дифференцированность и однообразие эмоций, бедность либо недостаток оттенков переживаний, слабость побуждений и борьбы мотивов, эмоциональные реакции в основном на непосредственно воздействующие раздражители. Нарушение эмоциональной-волевой сферы усугубляет слабую психическую активность, общую косность психики, интерес к окружающему, отсутствие инициативы, самостоятельности. В то же время неспособность подавлять аффект либо влечения часто проявляется

в склонности к импульсивности, интенсивной аффективной реакции (бурные вспышки гнева, агрессивные разряды) по незначительному поводу.

В эмоциональной сфере выступает недоразвитие более сложных эмоций. Неадекватность эмоциональных реакций часто связана с неспособностью отделить главное от второстепенного, побочного. Отсутствуют либо очень слабые переживания, которыми определяются интерес и побуждения к умственной деятельности. И в то же время даже при выраженных степенях слабоумия нередко сохранены эмоции, связанные с элементарными потребностями, конкретной ситуацией, а также «симпатические» эмоции: проявления сочувствия к другим, способность к переживанию стыда, обиды [17].

Иерархичность психического недоразвития является вторым важнейшим признаком олигофрении. Она выражается в том, что при нарушении присутствует недостаточность эмоциональной сферы, восприятия, речи, памяти, моторики всегда выражена меньше, чем недоразвитие мышления. При легкой степени олигофрении можно даже говорить о нередко встречающейся относительной сохранности отдельных психических функций. Недоразвитие же высших форм мышления составляет обязательный признак олигофрении.

На сегодняшний день психологические вопросы развития познавательной деятельности, эмоциональной-волевой сферы активно изучаются рядом отечественных исследователей. Разрабатываются методы экспериментально-психологического исследования детей с целью выявления умственной отсталости и её качественных особенностей. Важное значение на современном этапе приобретает концепция психического развития умственно отсталого ребенка, которую выдвинул Л. С. Выготский. Рассматривая процесс развития умственно отсталого ребёнка как единый процесс, где последующий этап развития зависит от предыдущего, а каждый последующий способ действия зависит от реагирования ранее, Л. С. Выготский указывает на необходимость различать дефект первичный и

вторичные осложнения развития. Он считал, что нельзя выводить особенности психики умственно отсталого ребёнка из основной причины его отсталости – факта нарушения головного мозга. Это значило бы игнорирование процесса формирования. Отдельные особенности психики находятся в чрезвычайно сложном положении к основной причине.

Важнейший вывод, к которому приходит Л. С. Выготский, что умственно отсталый ребёнок «принципиально способен к культурному развитию, принципиально может выработать в себе высшие психические функции, но фактически оказывается часто культурно недоразвитым и лишённым этих высших функций». И объясняется это историей развития ребенка с умственной отсталостью, т.е. когда биологическая неполноценность лишает его возможности вовремя усваивать культуру общества [14].

Л. С. Выготский выдвинул концепцию психического развития умственно отсталого ребёнка, не потерявшая своей актуальности и сегодня.

Изучая особенности эмоционально-волевой сферы, С. Я. Рубинштейн указывает, что незрелость личности умственно отсталого ребенка, обусловленная, в первую очередь, особенностями развития его интеллекта, рассматривается в ряде особенностей его эмоциональной сферы: недостаточное разграничение эмоциональных реакций, их амбивалентность, неадекватность; эмоциональные реакции произвольны воздействиям; для эмоциональных реакций характерна склонность к агрессии, раздражительность [35].

Следует отметить и то, что чем сильнее нарушения в познавательном развитии, тем очевиднее рассогласование в эмоциональной сфере [6].

Изучение особенностей эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью представлено исследованием уровня тревожности и уровня агрессивности.



Тревожность – это эмоциональное состояние подготовительного повышения моторного напряжения и сенсорного внимания в трудной ситуации, обеспечивающей соответствующую реакцию на страх [17].

В целом тревожность – субъективное проявление неблагополучия личности. Уровень тревожности обычно повышен:

- при нервно-психических заболеваниях и соматических;
- у здоровых людей, переживающих последствия травмы психической;
- у людей с отклоняющимся поведением.

Агрессия – свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъективно-субъектных отношений [17].

Агрессия к родителям, воспитателям, сверстникам детей с умственной отсталостью жестока. Нападения или драки совершаются без достаточного понимания опасных последствий наносимых повреждений. Наряду с физической агрессией отмечается и вербальная агрессия. Часто агрессивное поведение имеет прямое повторение того, что дети сами испытывают от других людей. Упрочению этого поведения способствует негативный пример родителей, старших ребят в интернате или школе [23].

Среди форм агрессивных реакций, встречающихся в различных источниках, необходимо выделить следующие:

Физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица.

Косвенная агрессия – действия, как окольными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и ни на кого не направленные взрывы ярости (крик, топание ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.).

Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань).

Склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.

Негативизм – оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. Может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев [64].

Данные об исследовании особенностей детей с умственной отсталостью показывают, что их развитие личности имеет свои особенности. У них игра – та деятельность, в которой развивается способность к идентификации, – также отличается от игры детей с нормальным интеллектом.

Некоторые девочки с умственной отсталостью внешне похожи на мальчиков, в одежде отдают предпочтение спортивным штанам или джинсам, футболкам большого размера, короткие стрижки. По внешнему виду девочек сложно определить их половую принадлежность.

Другие девочки-подростки внешне имеют традиционный образ девочки (красятся, носят юбки, платья, длинные волосы и др.), но не отличаются аккуратностью, опрятностью, проявляют агрессивность, грубость.

У девочек с умственной отсталостью выделение феминных качеств меньше, они имеют больше отрицательных характеристик себя, чаще неудовлетворенны собой. Им не хватает таких женственных качеств, как нежность, чуткость, мягкость, ласка, доброта, терпение. Девочки мало знают о себе как о представителе женского пола, о своей гендерной роли, о феминных качествах [36].

Девочки и мальчики с умственной отсталостью не могут оценить, за что они себе нравятся.

У подростков женского пола с умственной отсталостью малый словарный запас, касающийся феминных качеств, и слабой самопрезентации женской роли.

Исследования Е. Е. Бочаровой. и Н. Л. Белопольской показали, что подростки разного пола с умственной отсталостью не могут идентифицировать себя с образом внутриутробного плода, им сложно представить, что они были когда-то такими; также таким детям сложно построить последовательность возрастных образов; в качестве предпочтительного образа ребята выбирали регрессивные и сверхрегрессивные образы [10].

По Л. М. Шипицыной, знания о различиях в строении мужского и женского организмов, об отношениях между полами умственно отсталых подростков меньше, нежели у нормально развитых. Однако информированность о своем поле значительно выше, чем о представителях противоположного пола. Знания в вопросах пола у подростков-девочек выше, чем у мальчиков. С возрастом наблюдается повышение уровня осведомленности в этих вопросах. Небольшой уровень информированности связан еще и с тем, в каких условиях воспитывается подросток (2012) [64].

Половое созревание девочек с умственной отсталостью протекает медленнее, чем у нормально развитых. Большинство из них физически слабы: они отстают в росте, массе тела, у некоторых замедленно развитие груди. А у немногих развитие опережает норму.

Согласно данным Г. К. Попе, у многих девушек с умственной отсталостью появление вторичных половых признаков начинается не в 9–11, а в 10–13 лет (1986). По Л. М. Шипицыной отмечаются последствия факта более позднего биологического созревания организма – девушки плохо владеют языком телодвижений взглядов и жестов, плохо распознают эмоции людей (угроза, симпатия). В общении они ориентируются на вербальное содержание сказанного, в то же время ошибаются. Девочки-подростки с умственной отсталостью наивны и доверчивы, плохо адаптируются к окружению, не понимают связи между поведением и его последствием, испытывают сложности в прогнозировании (2012).

Подростки с умственной отсталостью не способны интерпретировать телесные ощущения, у них нечасто возникают словесные оформления сексуальных устремлений.

Активное сексуальное поведение у девочек наблюдается чаще, чем у мальчиков. Мальчики реже ведут разговоры на сексуальные темы.

Также у подростков с умственной отсталостью перед сексуальными отношениями может возникать страх, вследствие чего увеличивается уровень физической агрессивности.

По данным Ю. В. Иванова у подростков слабые представления о своем жизненном пути и смене своих возрастных позиций. Они почти не склонны размышлять о своем будущем. У них неадекватная самоидентификация, что мешает адаптации к новым жизненным трудностям и формированию правильного поведения в обществе. Они не представляют себе, какими они станут в будущем, не могут описать, какими они были в прошлом (2003) [51].

Л. М. Шипицына отмечает, что подростки с умеренной умственной отсталостью по сравнению с подростками легкой степени имеют тенденцию к неприятию своей гендерной роли и предпочитают мужской стиль поведения [64].

У подростков с умственной отсталостью наблюдается минимальная дистанция в общении с родителями и максимальная – с незнакомыми людьми. У них почти не выражены социальная активность, конфликтность, склонность к риску и больше проявляются социальная нормативность, исполнительность, преобладание конкретных форм мышления.

Социальные понятия воспринимаются и усваиваются только методом подражания. Они верят всем обращенным к ним словам, так как не способны оценить невербальное поведение и являются беззащитными (2012).

По исследованиям О. Г. Нугаевой мальчики-подростки с умственной отсталостью слабо отражают собственную половую принадлежность, умалчивают о своих внешних данных, плохо выражают соответствие мужским характеристикам, не сравнивают себя с лицами мужского пола,

особое значение придают такому качеству как сила, проявляют любовь к семье. Идеалом для них является смешение мужских, женских, общечеловеческих личностных качеств в образе мужчины. Часть суждений о прошлом у мальчиков имеет негативный оттенок и затрагивает семейное неблагополучие (2003) [51].

Девочки не могут определить половой принадлежности по объективным показателям внешности, имеют и подражают своим кумирам. Идеалом женского образа для них является подруга. Девочки проявляют интерес к любой выполняемой в домашних условиях и в школе хозяйственной работе, у них любовь по большей части к матери, переживают собственную интеллектуальную неполноценность, часть суждений о прошлом имеет негативный оттенок и затрагивает семейное неблагополучие.

Исследования Л. М. Сафонова показали, что подростки с умственной отсталостью ограничено в общении и оказываются гиперопекаемыми, им не хватает умения обратиться за помощью, умения слушать, вести диалог, благодарить за ответ. Недоразвитие речи, малый словарный запас, дефект речевого аппарата. Преобладание в общении эмоционального компонента над речевым – это факторы, сдерживающие общение детей (2011) [58].

Исследования Н. В. Заиграевой показали, что чем ниже интеллектуальный уровень, тем знания подростков о мужественности и женственности приобретают неопределенные (размытые) характеристики [22].

Нормально развивающиеся подростки описывают мужские и женские образы универсальными качествами. Называние универсальных качеств у подростков с умственной отсталостью сохраняется, но они уступали по значимости описаниям внешности, функциональным и моральным характеристикам женщин и мужчин.

Подростковый возраст является очень важным и достаточно кризисным в становлении личности. Новые роли и сопряженные с ними требования, определяют необходимость приобретать собственный опыт, познавать себя и

окружающий мир. Одним из результатов такого познания становится идентификация собственного «Я», неотъемлемой частью которой является полоролевая идентичность.

От своевременного и полного формирования социально-психологического образа мужественных и женственных проявлений личности, осознания собственной гендерной роли зависит целый ряд жизненно важных показателей таких, как уверенность в себе, принятие своего «Я», социальные установки и нравственные категории, характер коммуникативных связей и взаимоотношения с окружающими.

Гендерная идентичность является одной из базовых характеристик человека и указывает на принадлежность человека к определенному полу. По определению В. Е. Кагана [2], гендерная идентичность – это аспект полового самосознания, описывающий переживания себя как представителя определенного пола, или переживание своей соотнесенности с характеристиками пола, и И. С. Кона [3], определяющего гендерную идентичность как систему личностных мотивов, идеалов, ценностей, характеризующих представления человека о себе, как представителя определенного пола, а также способов поведения, реализующих эти представления.

Тесно связаны друг с другом понятия «гендерная роль» и «гендерная идентичность». При этом, гендерная идентичность – это субъективное переживание половой роли, а гендерная роль – это социальное выражение половой идентичности. Во время усвоения половых ролей формируется психологическое освоение пола, характеризующееся овладением определенных атрибутов поведения и эмоциональных реакций.

Обращение к вопросам изучения полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью связано с принципиально иной картиной становления у них полоролевого поведения, сексуальной активности и осведомлённости в вопросах пола.

Особенности гендерной идентичности у подростков с умственной отсталостью отражены в исследованиях О.Г. Нугаевой [79]. Л. М. Шипицына описывает особенности психосексуального развития детей и подростков с умственной отсталостью, приводят концепции полоролевой идентичности и половых ролей и сексуального поведения [64].

Таким образом, можно прийти к выводу, что проблема нарушения формирования гендерной идентичности при умственной отсталости рассматривается как фактор, который осложняет процесс их адаптации. Выступая в качестве когнитивного компонента самосознания, гендерная идентичность становится осознаваемой только в подростковом возрасте.

## **ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОСТАЛОСТЬЮ**

### **2.1. Методики изучения гендерной идентичности у детей подросткового возраста**

Существует немало методов изучения гендерной идентичности у подростков. Самым распространенным является наблюдение. Этот метод позволяет получать нужную информацию в естественных условиях.

Наблюдение позволило исследовать особенности взаимоотношений и взаимодействий мальчиков и девочек в игровой, бытовой и других видах деятельности. Выявлению у детей отклоняющегося полоролевого поведения (Д. Н. Исаев, В. Е. Каган) помогло наблюдение за выбором игр, игрушек, ролевыми предпочтениями, видами деятельности и одеждой, фантазиями, мечтами (О. Г. Нугаева. 2004) [51].

Метод беседа также занял должное место при изучении гендерной идентичности (Н. В. Плисенко., Л. В. Ильченко, Е. Л. Иденбаум). Данные беседы позволили исследователям выявить представления об особенностях образа «Я» подростков, ориентации детей на представителей своего пола, особенности восприятия детьми каждого из родителей, отражение роли родителей в жизни детей.

Также одними их популярных методов являются методы свободного описания, психосемантические методы, метод прямого опроса, различные варианты проективных методов, методика незаконченных предложений (О. Г. Нугаева, 2004; Т. И. Юферева, 1985, М. Кле, 1986; А. В. Нестеренко, 1998).



Метод свободных описаний относится к самоописательным личностным тестам, в которых источником информации служат сообщения испытуемых о типичных для него формах поведения, психических состояниях, переживаниях, настроениях, отношениях, взглядах. Большинство таких тестов состоит из специально подобранных вопросов, имеющих несколько готовых альтернативных ответов. Метод свободных самоописаний является традиционным методом исследования образа «Я» у детей и подростков.

Описательные методы в исследованиях позволили выявить представления мальчиков и девочек о мужчинах и женщинах, выделить критерии мужественности и женственности, изучить идеальное «Я».

Методика незаконченных предложений использовалась Л. С. Солнцевой, Т. В. Галкиной для выявления факторов и условий, которые влияют на становление гендерной идентичности. Методика предлагается в виде анкеты, состоящая из 60 предложений (1997).

Нашел свое применение метод семантического дифференциала, который предложил Ч. Осгуд, для изучения восприятия и поведения человека.

В изучении гендерных различий, гендерной идентичности используются графические методы. По мнению К. Маховера рисование человека представляет собой выражение телесных нужд и конфликтов человека, человеческая фигура есть проявление личностной проекции в рисунке. Такой метод использовали А. И. Захаров, В. С. Мухина, Г. Т. Хоментаскас.

По мнению О. Г. Нугаевой, не заслужил внимания в изучении проблем идентичности метод контент-анализа. Он используется для выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации, в котором в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации [51].

Н. Л. Белопольская разработала методику изучения процесса идентификации пола и возраста у детей от 4 до 12 лет с нормальным развитием и с нарушением интеллекта. В этой методике использовался материал в виде набора карточек. На них изображены особи мужского или женского пола в разные периоды жизни от младенчества до старости. Заслуга методики состоит в том, что она учитывает возможности ребенка к идентификации себя с половым и половозрастным образом, к определению своих прошлых и будущих ролей и построению полной последовательности образов. Получаемые при этом данные несут информацию об уровне сформированности идентичности и генерализации этого знания на других людей и на собственный жизненный путь [51].

Л. М. Шипицына для исследования полоролевой идентификации подростков с разной степенью умственной отсталости использовала рисуночный тест «Нарисуй человека своего и противоположного пола» и невербальный тест «Возраст. Пол. Роль». С помощью рисуночного теста изучались представления подростков о человеке мужского и женского пола посредством гендрных признаков человека. Невербальный тест основан на ранжировании предпочитаемых и отвергаемых мужских и женских портретов разных возрастов и используется в изучении гендрной идентификации умственно отсталых подростков [64].

## **2.2. Диагностика гендерной идентичности у детей подросткового возраста с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью (констатирующий эксперимент)**

Экспериментальное изучение гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью и их нормально развивающихся сверстников проводилось в апреле 2015 года в Государственном казенном Общеобразовательном учреждении Свердловской Области "Екатеринбургская Школа-Интернат № 12» г. Екатеринбурга и в МАОУ-СОШ № 1 г. Кировграда. В нем приняли участие учащиеся 7-11 классов (58 человек) – девочки и мальчики с нормальным интеллектуальным развитием (испытуемые контрольной группы), обучающиеся в массовых школах, и учащиеся 7-9 классов (28 человек) – девочки и мальчики с нарушением интеллекта (испытуемые экспериментальной группы), обучающиеся в специальной (коррекционной) школе для детей с нарушением интеллекта. Всего выборка составила 86 человек.

При организации изучения гендерной идентичности у детей подросткового возраста использовались следующие методики:

### **1. Опросник «Я – мужчина/женщина...» (автор Л. Н. Ожигова).**

Цель: изучение особенностей гендерной идентичности и степени приверженности гендерным стереотипам. Подросткам предлагается продолжить девять предложений, каждое из которых начинается словами: «Я мужчина / женщина ...» (в данном случае «Я мальчик / девочка ...»):

2. Я мальчик \ девочка, потому что...;
3. Я мальчик \ девочка, и хочу, чтобы ...;
4. Я мальчик \ девочка, и для меня ...;
5. Я мальчик \ девочка, и не терплю, когда ...;
6. Я мальчик \ девочка и могу ...;
7. Я мальчик \ девочка и рад (а), когда ...;

8. Я мальчик \ девочка, и знаю, что ...;
9. Я мальчик \ девочка, опечален (а) тем, что ...;
10. Я мальчик \ девочка и делаю... .

Ответы на вопросы, раскрывающих сущность того «какой я мужчина», «какая я женщина» логически должен связываться с тем, с чем себя идентифицирует исследуемый, то есть с социальным статусом и связанными с ним чертами.

В исследовании приняло участие 55 человек: 27 подростков с умственной отсталостью и 28 – с нормальным интеллектуальным развитием.

2. ***Опросник «Исследование полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью»*** (авторы С. Н. Каштанова, А. Н. Николаева) [35].

Цель: выявление особенностей представлений о гендерных различиях и о себе как о представителе определенного пола.

Были предложены следующие вопросы: Какого ты пола? Почему ты считаешь, что ты девочка \ мальчик? Какой должна быть девочка? Каким должен быть мальчик? Чем интересно заниматься девочкам / мальчикам? Чем отличаются девочки и мальчики? Кем ты хочешь стать?

В исследовании приняло участие 55 человек: 27 детей подросткового возраста с умственной отсталостью и 28 – с нормальным интеллектуальным развитием.

### **2.3. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента**

В ходе проведения констатирующего эксперимента использовался опросник, в авторской редакции С. Н. Каштанова и А. Н. Николаева. Подростки, как с умственной отсталостью, так и с нормальным

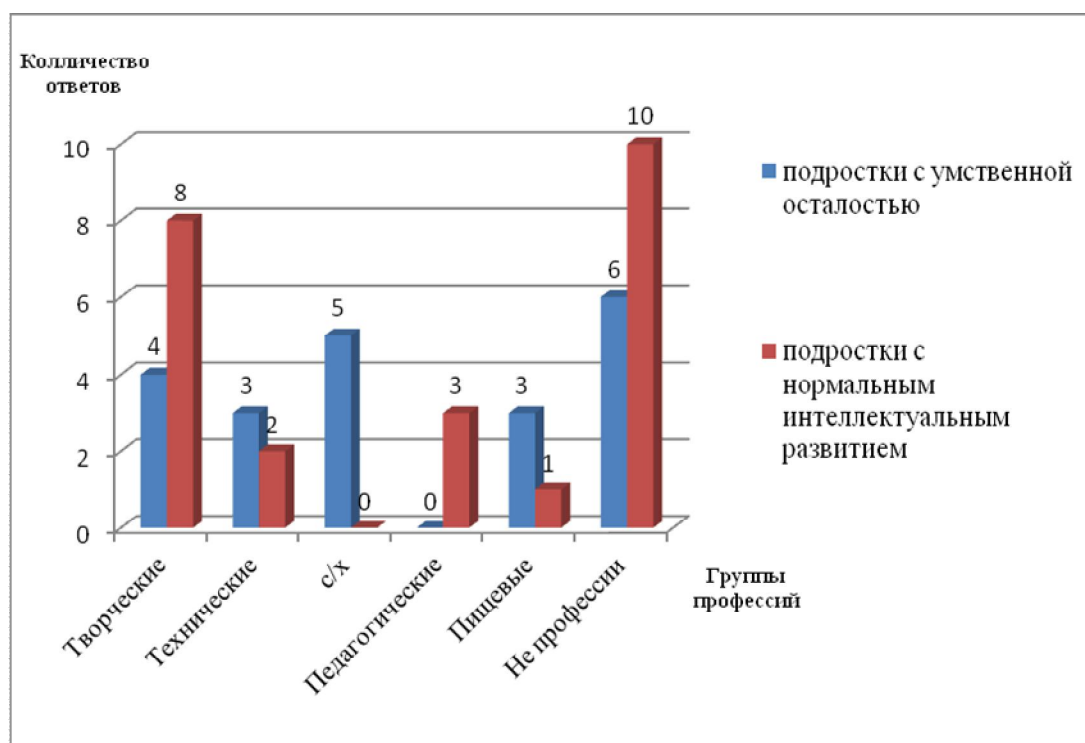
интеллектуальным развитием на вопрос «Какого ты пола?» ответили все верно. Каждый правильно отнес себя к надлежащему полу.

Вопрос «Почему ты считаешь, что ты девочка / мальчик»? изначально вызвал затруднения, но после некоторого времени подростки отвечали достаточно уверенно: «Потому, что я такой / такая», «Я делаю мужские дела / Я дружу с подружками, «Потому что я красивая / сильный». Испытуемые отталкивались от внешних и личностных отличий.

Подростки считают, что мальчик должен быть «веселый», «опрятный», «храбрый», «честный», «сильный», «отважный», «хитрый», «защитником»; а девочка должна быть «красивой», «хорошей», «умной», «чтобы хотела семью», «сексуальной», «милой», «чтобы убиралась».

Ответы на вопрос: «Чем интересно заниматься девочкам, мальчикам»? были следующие: «мальчики любят машины, футбол, гулять, а девочки любят краситься, болтать». «девочки любят красить губы и глаза, заниматься рукоделием, убираться, а мальчики любят спорт, компьютерные игры и красивых девчонок».

Подростки, рассуждая о своей будущей жизни, называли разные профессии. Четыре испытуемых контрольной группы не написали кем хотят стать; в экспериментальной группе 5 человек, кто не определился. Ответы испытуемых с умственной отсталостью: «кондуктором (1 ответ), маляром (2), автомехаником (2), поваром (3), цветоводом (3), богатым (2), художником (1), актрисой (1), парикмахером (1), ветеринаром (1)». Ответы подростков с нормальным интеллектуальным развитием: «поваром (1 ответ), в управлении (1), президентом (4), психологом (2), учителем (3), аниматором (2), стилистом (3), программистом (1), в медицине (1). Также были ответы, не соответствующие видам профессий: «миллиардером (3), богом (1), обычным человеком (2), лучшей мамой и женой (1), кабелем (1), президентом (5). Заметно, что испытуемые контрольной группы имеют большие познания в выборе профессий. Результаты отображены на *рисунке №1*.



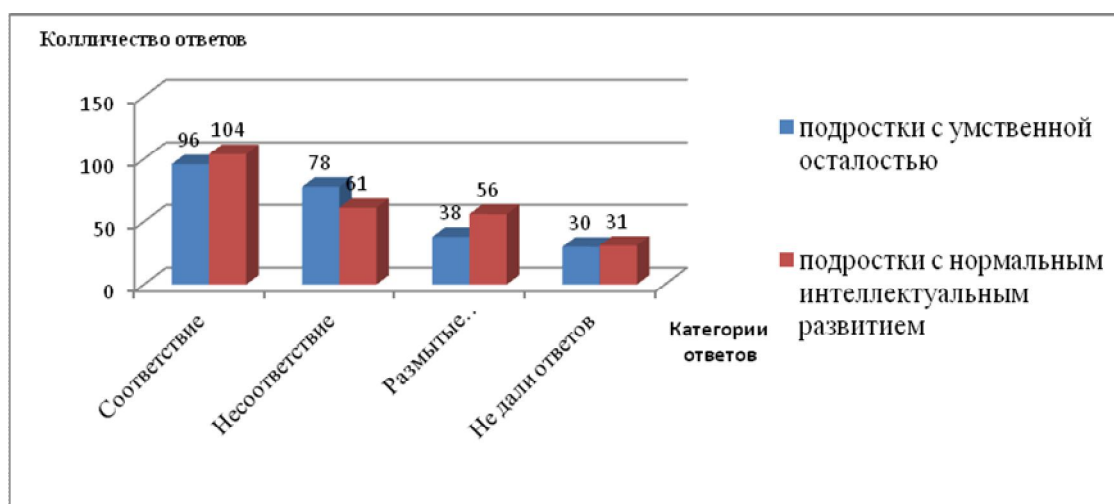
**Рис. 1. Желаемые группы профессий у детей подросткового возраста с разным уровнем интеллектуального развития (из опросника С. Н. Каиштановой и А. Н. Николаевой).**

Вызвала затруднение тема об отличии мальчиков и девочек, но ответы последовали сразу же. У мальчиков при определении женского пола внешние качества преобладали над личностными.

Ответы испытуемых контрольной группы качественно и количественно отличались от испытуемых второй группы. Старшеклассники отнеслись очень ответственно к вопросам, большинство из них размышляли вслух, а также задавали уточняющие вопросы. Иногда удивлялись и не понимали, как отвечать на вопросы, так как для них они слишком простые («Как понять: почему я считаю себя мальчиком? Это и так понятно же!»). Такой вопрос как «Почему ты считаешь себя девочкой/мальчиком?» вызвал противоречие, старшеклассники не понимали такого простого вопроса: «Потому что я так выгляжу», «Потому что у меня есть «штука между ног» и нет груди», «У мужиков совсем другой склад ума».

По результатам данного исследования заметно, что подростки с умственной отсталостью чаще отталкивались от внешних признаков («Большой», «Красивая», «Сильный» и т.д.). Старшеклассники с нормативным развитием затрагивали внутренние качества человека («Умный», «Воспитанный»). Подростки с умственной отсталостью говорили на более откровенные темы, не стеснялись в высказываниях и заявляли о своей взрослости, с уверенностью говоря, что уже в 9 классе они считают себя мужчиной или женщиной. Понятия старшеклассников с нормативным развитием были более обдуманными и полными («Сейчас важно сдать экзамены и поступить туда, куда хотелось бы»).

В ходе использования второй методики ответы подростков с умственной отсталостью и ребят с нормальным интеллектуальным развитием отличались и поделены на четыре группы: «соответствуют / не соответствуют гендерной идентичности», «размытые представления гендерной идентичности» и есть, кто не дал ответов. От умственно отсталых должно быть 243 ответа, а от подростков с нормой интеллекта – 252. Результаты отображены в *рисунке №2*.



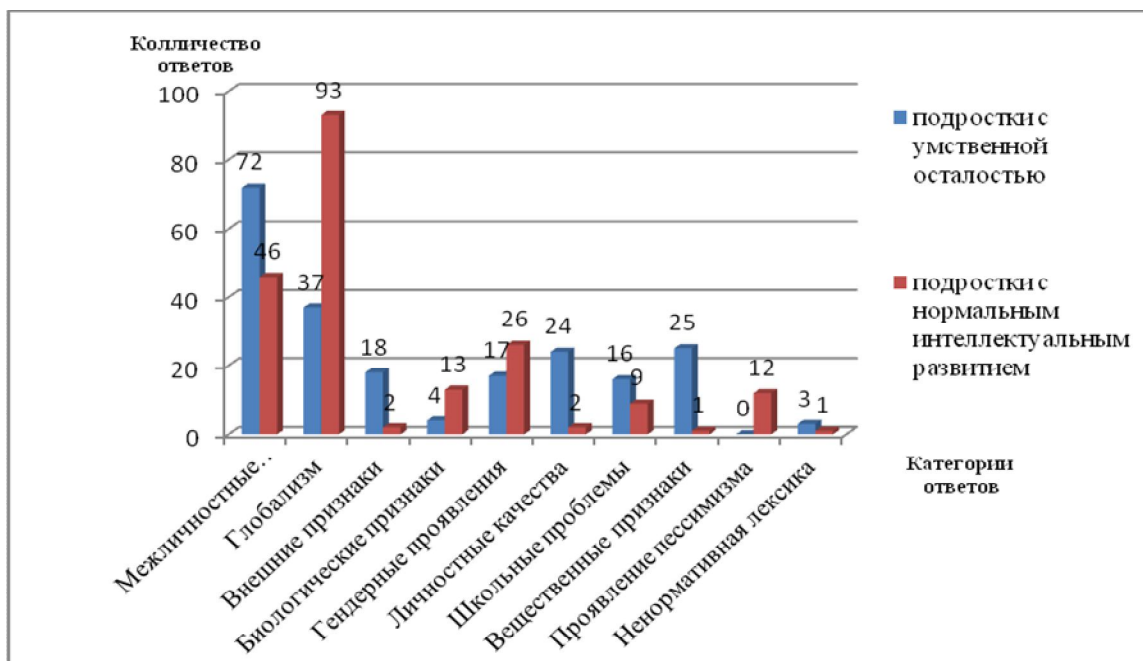
**Рис. 2. Уровни соответствия гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью и с нормальным интеллектуальным развитием (опросник «Я мальчик / девочка...»)**

Проанализировав и обработав рассуждения подростков, получились следующие результаты: в первой группе ответов у детей с нормальным интеллектуальным развитием 104 соответствия, а у с умственной отсталостью – 96. В группе, где ответы не соответствуют гендерной идентичности, присутствуют следующие цифры: у ребят с нормой интеллекта 61 несоответствие, у второй группы – 78. Ответы размытого содержания у подростков первой группы – 56, с интеллектуальными нарушениями – 38. Отказ от рассуждений на 31 и 30 вопросов.

Это говорит о том, что подростки, в зависимости от уровня интеллектуального развития, по-разному идентифицируют себя с противоположным полом. Учащиеся с умственной отсталостью меньше соответствуют гендерной идентичности, нежели подростки с нормальным интеллектуальным развитием.

Также такие варианты ответов можно разделить еще на несколько категорий: рассуждения, связанные с межличностными отношениями, глобализацией; с качествами, характеризующими внешние, гендерные, личностные, вещественные и биологические признаки; темы, затрагивающие школьные проблемы и пессимистичные взгляды на жизнь, и использование ненормативной лексики. Результаты представлены в *рисунке №3*.





**Рис. 3. Категории ответов детей подросткового возраста с разным уровнем интеллектуального развития (опросник «Я мальчик / девочка...»).**

Подростки с интеллектуальными нарушениями, в большей степени, давали ответы, соответствующие межличностным отношениям в их окружении (72 ответа): «не терплю, когда обзывают, бьют» (22), «важно, чтобы мои одноклассники попадали в мой мир» (1), «важно, чтобы меня уважали» (4). На втором месте по категории ответов был глобализм(37): «важно, чтобы все было хорошо» (9), «я знаю, что мне нужно» (9), «я могу помогать и делать добро» (4). На третьем месте – вещественные признаки: «хочу куклу желтую, ноутбук» (2), «я могу играть на компьютере» (7), «хочу, чтобы играл мяч» (1).

Ответы детей подросткового возраста, не имея интеллектуальных нарушений, были связаны на первом месте с глобализмом (93 ответа): «хочу, чтобы в моей жизни все было положительно» (22), «у нас нет настоящих мужчин» (1), «я опечалена тем, что мы сами губим свой собственный мир» (1), «я хочу, чтобы повысилась рождаемость» (1), «хочу изменить, покорить мир к лучшему» (10); на втором месте – межличностные отношения (46): «я

опечалена тем, что близкие уходят, а друзья предают. Можете говорить, что я странная, зато вы знаете, что у меня на душе» (1), «я опечален тем, что люди опускаются до уровня зверей, становятся низкоморальными и духовнопадшими» (1), «я знаю, что мы в ответе за тех, кого приручили» (1), «я опечален(а) тем, что многие подростки курят, матерятся и врут» (14); на третьем месте – ярко выраженные гендерные признаки (26): «хочу, чтобы девочки были девочками, а мальчики – мальчиками» (1). «я мальчик, и могу выполнять тяжелую работу» (4), «я мальчик, и могу разобрать движок, подтянуться, сделать жим в спортзале» (5), «я рад(а), что я девочка/мальчик» (4). Подростки с нормой интеллекта имеют пессимистичное отношение к жизни (12 ответов): «много в жизни происходит плохо, не так» (5), «все тлен, мне все лень» (5).

Также использовалась детьми разных уровней развития интеллекта ненормативная лексика.

Просмотрев и сравнив ответы испытуемых с разным уровнем интеллектуального развития, можно сделать вывод о том, что подростки с умственной отсталостью либо имеют средний уровень приверженности и соответствия гендерным стереотипам, либо вообще не соответствуют гендерным стереотипам, а подростки с нормальным интеллектуальным развитием характеризуют себя как личность, соответствующую гендерным стереотипам.

### **ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ ГЕНДРЕНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОСТАЛОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ КИНОТЕРАПИИ**

#### **3.1. Обоснование использования кинотерапии в коррекции гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью**

**Кинотерапия** – это метод терапии, который предполагает просмотр и обсуждение кинофильма или мультфильма с помощью психолога. В процессе просмотра и анализа собственного восприятия его образов участники исследуют свои личностные особенности. Также кинотерапия является творчески процессом самопознания, за которым возникает возможность перехода к сознательной коррекции своих действий и одно из направлений арт-терапии, т.е. терапии души искусством [48].

Лондонский психотерапевт Берни Вудер около десяти лет рекомендует своим пациентам для лечения различных эмоциональных проблем смотреть художественные фильмы [85].

#### **Цели кинотерапии:**

1. Эмоциональное переживание и проживание участниками важных на данный момент жизни ситуаций и проблем;
2. Переосмысление себя, своих целей, действий, чувств, потребностей, психологических проблем;
3. Формирование способности самонаблюдений и умения быть честными перед самими собой в своих чувствах и поступках, чтобы управлять своей жизнью в позиции объективного наблюдения ситуации;
4. Улучшение способности к самораскрытию, искренности в выражении чувств и нахождению в контакте с чувствами и смыслами других людей, способности к сопереживанию;

5. Духовный рост;
6. Формирование позитивного мышления и способности видеть многогранность и многозначность своих мотивов .

**Первый этап кинотерапии** – подготовительный. Он заключается в выборе фильма и в составлении плана занятия. Психолог заранее просматривает фильм, изучает его, чтобы избежать непредвиденных реакций. Фильм должен являться высокохудожественным произведением, должен иметь чёткую и строгую тематическую структуру. Выбирать лучше такой фильм, который превышает 120 минут по времени.

**Второй этап** – просмотр фильма. Промежуток между просмотром и обсуждением не должен превышать 20 минут.

**Заключительный этап** кинотерапии – обсуждение фильма. Высказываются все желающие, рассказывая о том, что запомнилось из, что вызвало наибольшее впечатление, что не понравилось или что было не понятно. Особое внимание при обсуждении фильма уделяется главным героям, анализируются чувства, мысли, реакции, которые вызвали у участников тренинга те, или иные персонажи.

В процессе просмотра фильма человек сливается с одним из героев, если ему близко настроение персонажа, или ситуация, которая обыгрывается в фильме. Иногда анализ поведения и мотивов действий персонажей помогают людям выразить те мысли, которые трудно было передать словами. Затем психолог обобщает то, что высказали участники группы, без обращения к личностям, дает перечень чувств и проблем, которые передал фильм.[48]

Прокофьева Н. И. выделяет следующие этапы кинотерапевтической работы [85]:

- Начальный этап: создание доверительной атмосферы в группе.
- Задание, которое концентрирует внимание на теме.
- Просмотр фильма.

- Обсуждение.
- Обобщение результатов обсуждения.
- Анализ индивидуальных проекций и несоответствий.
- Работа с образами.
- Анализ ситуации.
- Заключительный этап: подведение итогов

По мнению Н. С. Моховой, с помощью кинотерапии можно решить трудную ситуацию и найти в себе силы, чтобы выйти из нее; расширить горизонты восприятия жизни; увидеть свою внутреннюю силу; воодушевить себя к действиям; пережить утрату или горе; справиться с неуверенностью и обрести новую перспективу в понимании красоты; изучить свои личностные особенности; переоценить и скорректировать свои действия; начать свой путь к осознанным изменениям в жизни [67].

#### **Области применения кинотерапии:**

1. Средство выявления психологических особенностей личности.
2. Решение проблем семьи, воспитание детей и молодёжи.
3. Поиск и раскрытие внутренних резервов и потенциала личности.
4. Решение проблем бизнеса, как инструмент налаживания взаимоотношений.
5. Формирование анализа сновидений [48].

### **3.2. Составление и апробация программы коррекции гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью посредством кинотерапии**

#### *Пояснительная записка*

Одним из самых проблемных и тяжелых периодов в развитии человека является подростковый возраст. Это знает каждый родитель и воспитатель. В этом периоде начинается половое созревание: в это время меняются физические, органические характеристики организма. Такие изменения оказывают влияние и на поведение подростка: меняются манеры, отношение к окружающим, ценности, моральные установки (которые еще только формируются), взгляды.

Гендерная идентичность – это аспект полового самосознания, описывающий переживания себя как представителя определенного пола, или переживание своей соотнесенности с характеристиками пола (В. Е. Каган). Поэтому очень важно вовремя и правильно сформировать черты мужественности у юношей и женственности у девушек в подростковом возрасте.

Многие психологи и педагоги сталкиваются с большими трудностями при формировании гендерной идентичности у подростков с нормальным интеллектуальным развитием, но, работая с детьми с умственной отсталостью, возникает больше вопросов и противоречий.

Проблема нарушения формирования полоролевой идентичности при умственной отсталости рассматривается как фактор, осложняющий процесс адаптации подростков. Выступая в качестве когнитивного компонента самосознания, гендерная идентичность становится осознаваемой только в подростковом возрасте.

В гендерной идентичности у подростков разного пола с интеллектуальной недостаточностью и нормой интеллекта имеются различия

не только в способности мышления, а также в оценке своих физических и личностных качеств.

Имеется недостаточно много методических пособий для психологов, содержащих рекомендации по формированию гендерной идентичности у мальчиков и девочек.

Цель данной программы заключается в коррекции гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью посредством кинотерапии. В ходе реализации программы были поставлены следующие задачи:

1. Формирование эмоционально-оценочного отношения к своему телу и внешнему виду;
2. Деление интересов по гендерным признакам;
3. Разграничение различных видов профессий по гендерным признакам;
4. Формирование гендерных ролей в семейных отношениях;
5. Формирование положительных межличностных отношений;
6. Формирование черт мужественности у юношей и женственности у девушек.

Программа (*Таблица 1*) рассчитана на 16 коррекционных занятий, которые проводятся 2 раза в неделю в течение полугода. Каждое занятие длится 1-2 часа в группе. Программа разделена на 3 блока: знакомство и осознание необходимости данных занятий, кинотерапия как метод коррекции и завершение. Первый блок рассчитан на 3 занятия, основной целью которых является знакомство, установление контакта с детьми и введение в тему. Во втором блоке 12 занятий: коррекция с использованием видеороликов, игр и бесед на темы, изложенные в задачах программы (внешний вид подростков, их поведение, хобби, профессии, семейные роли и межличностные отношения). Третий блок рассчитан на закрепление в форме игр на 1 занятие. В группе работают подростки с умственной отсталостью 15-17 лет.

Применяемая форма занятий сочетает в себе элементы семинара (обсуждение), тренинга (упражнение), беседы с элементами рассказа, дискуссии, рисования, просмотр видеороликов по данной проблеме, решения проблемных ситуаций, диагностический метод.

В программе (*приложение 1*) использованы методика определения типа характера К. Юнга (*приложение 4*), тест-профориентация Е.А. Климова (*приложение 5*) и видеоролики, часть упражнений, составленные автором выпускной квалификационной работы самостоятельно на основе методов психокоррекции и психотерапии. Список фильмов и мультфильмов, использованных в видеороликах, находится в *приложении 2*.

От программы ожидаются следующие результаты: у детей подросткового возраста с умственной отсталостью будет увеличен кругозор знаний о гендерных различиях, их особенностях и способах позитивного контакта с подростками своего и противоположного пола; подростки смогут различать черты мужественности и женственности.

*Таблица 1*

**Тематическое планирование коррекции гендерной идентичности  
у детей подросткового возраста с умственной отсталостью  
по составленной программе «Девочки и мальчики»**

№	Тема	Цель	Содержание занятия	Время проведения	Форма проведения
1 блок					
1.	Знакомство + введение	Знакомство, осознание необходимости тренинговой работы, снятие психологического дискомфорта, введение в тему последующих занятий, а также прослушивание мнений о половых различиях (отношения мальчиков и девочек)	Упражнения, направленные на знакомство, создание работоспособности группы, снятие психологического дискомфорта, обсуждение на данную тему и узнать, чего бы подростки хотели узнать на последующих занятиях	1,5 часа	Групповая



2.	Наше взаимодействие	Ознакомление с уровнем сплочения коллектива, их коммуникативных навыков, взаимодействия мальчиков и девочек	Приветствие психолога, игра на сплочение, игра на узнавание друг друга, обсуждение	1,5 часа	Групповая
3.	Ты девочка, а ты – мальчик	Почувствовать себя девушкой или юношей	Игры на отождествление подростков себя с человеком определенного пола, обсуждение	1,5 часа	Групповая
2 блок					
4.	Твоя внешность. Часть 1	Понимание и осознание подростками того, какие различия во внешности есть у мальчиков и девочек	Видеоролик + обсуждение	2 часа	Групповая
5.	Твоя внешность. Часть 2	Закрепление 1 части	Игры + рисунок	2 часа	Групповая
6.	Я – личность. Часть 1.	Подведение участников к осознанию различий в поведении и образе жизни девочек и мальчиков.	Видеоролик + обсуждение	2 часа	Групповая
7.	Я – личность. Часть 2	Закрепление 1 части.	Игры + тест №1	2 часа	Групповая
8.	Хобби. Часть 1	Разграничение интересов мальчиков и девочек	Видеоролик + обсуждение	2 часа	Групповая
9.	Хобби. Часть 2	Закрепление 1 части	Игры	2 часа	Групповая
10.	Твоя профессия. Часть 1	Распределение видов профессий между женщинами и мужчинами. Определение своего типа профессиональной деятельности	Видеоролик + обсуждение	2 часа	Групповая
11.	Твоя профессия. Часть 2	Закрепление 1 части	Игра + тест №2	2 часа	Групповая
12.	Семейные роли. Часть 1	Осознание гендерных ролей в семье	Видеоролик + обсуждение	2 часа	Групповая

13	Семейные роли. Часть 2.	Закрепление 1 части	Игра	2 часа	Групповая
14.	Я, да ты, да мы с тобой. Часть 1	Работа по улучшению межличностных отношений между девочкой и мальчиком. Научить говорить юношей и девушек приятное друг другу.	Видеоролик + обсуждение	2 часа	Групповая
15.	Я, да ты, да мы с тобой. Часть 2	Закрепление 1 части	Игры	2 часа	Групповая
3 блок					
16.	Девочки и мальчики	Побуждение к развитию черт мужественности у юношей и женственности у девушек. Закрепление полученных навыков	Игры + сочинение, анкетирование	2 часа	Групповая

Коррекционная работа проводилась на базе Государственного казенного Общеобразовательного учреждения Свердловской Области «Екатеринбургская Школа-Интернат № 12» г. Екатеринбурга с детьми подросткового возраста с легкой умственной отсталостью (9 человек: 6 девочек и 3 мальчика).

На первых 2 занятиях учащиеся тяжело концентрировали свое внимание на объяснениях данной темы: подростки желали, чтобы их не спрашивали о девочках и мальчиках, хотели играть в игры и общаться.

Не исключая обсуждений о мальчиках и девочках, после 4 занятия, подростки высказали, что им уже все нравится, добавив: «Вы нас изменили, мы лучше стали общаться с одноклассниками, больше узнали друг друга, хотим дальше, нам интересны игры».

Цель первого занятия была выполнена на 90%: познакомились, удалось снять психологический дискомфорт, оговорена тема последующих занятий, удалось узнать мнения детей о половых различиях (отношения мальчиков и девочек), но не было осознанности необходимости тренинговой работы (они считали, что все знают).

На вопрос «В чем отличие мальчиков и девочек?» девочки дали такой ответ: «Девочки красят ногти, у них длинные волосы, а у мальчиков есть мышцы (внешние признаки), но у наших ничего нет!». Мальчики не дали ответа, точнее девочки не давали им возможности высказаться.

После анонимного опроса: «чего они ждут от занятий, на какие вопросы, касаемые темы занятий, хотели бы получить ответы» подростки написали следующее: «играть в развивающие игры», «сделать так, чтобы мы с вами проводили больше времени», «исправить меня-меня», «не спрашивать о мальчиках и девочках», узнать о себе побольше, какая я на самом деле», «это вам заранее – не спрашивать о родителях», «чтоб будет с нами после школы», «играть», «чтобы Гелю убрали отсюда», «узнать о романтике девочек и мальчиках», «узнать подробно о различиях мальчиков и девочек».

Цель второго занятия выполнена полностью: ознакомились с уровнем сплочения коллектива, их коммуникативных навыков, взаимодействия мальчиков и девочек.

Во время упражнения «Поздороваться за руку» многие выполняли это беззлively: «Я не хочу с ним/ней здороваться».

В конце второго занятия подростки уже умело, но неуверенно здоровались с каждым.

На третьем занятии подростки считали, что нашу группу объединяет: «человечество, игры, понимание, ссоры (из-за одной девочки, у которой было неадекватное поведение, ее сверстники нервничали, считали, что она мешает на занятиях, и просили ее выгнать), общение, мальчики и девочки (наши различия)».

Девочки считали, что у мужской половины человечества нет преимуществ, нет плюсов, кроме силы. А для мальчиков – девочки бывают красивые.

У мальчиков, по мнению девушек, следующие недостатки: лохматые могут быть, часто пристают в сексуальном плане, обижают и обзывают. Для мальчиков: девочки некрасиво выражаются, не могут готовить.

Многие дети ответили, что хотят создавать семью, сами сделали вывод, что «надо корректировать свое поведение девочки должны быть женственными, а мальчики – мужественными».

Во время упражнения «Модели» учащиеся согласились с тем, что мальчикам приятно, когда девочки носят платья или юбки, но только не спортивный стиль, а девочкам нравится, когда мальчики могут одеваться и по-спортивному и официально.

Подростки мало знали, какие комплименты можно сказать представителям своего пола и противоположного. После помощи на конец упражнения уже с уверенностью, смотря в глаза каждому, говорили приятные слова.

Во время последующих занятий, после просмотра фильмов, подростки после наводящих вопросов, высказывали свои мнения по теме, каждый принимал участие в обсуждении (даже те, кто в начале занятий был молчалив).

Четвертое и пятое занятия были посвящены теме о различиях во внешности мальчиков и девочек. Все отлично понимали, в чем отличие в одежде, в причёске; как нужно себя преподнести в обществе, как девочкам, так и мальчикам.

Продолжив фразу «Хочу быть как...» были даны следующие ответы:

- «рыцарем – он справедливый, гордый, гуманный»;
- «волком – он одинокий, мне так легче»;
- «котом – он пушистый, мягкий»;
- «незнайкой – он все знает»;

- «певицей – поет, выступает на сцене»;
- «продюсером – много друзей, много денег»
- «собакой – ворчит»;
- «кошкой – пушистая, добрая».

Юноши, нарисовав идеальную женщину и девочки – идеального мужчину, дали следующие описания: «идеальная женщина должна носить платья, украшения, стильные прически, должна улыбаться, быть умной, не ругаться»; «идеальный мужчина – это и скромный мужчина, и храбрый, должен ухаживать за девушками, красиво одеваться». Один мальчик высказал и такое мнение: «А вообще, идеальная женщина для мужчины – это его мама».

В этот раз комплименты уже звучали уверенно, никто не стеснялся друг друга. Приятные слова подростки говорили как представителям своего пола, так и противоположного.

На шестом и седьмом занятиях участников подводили к осознанию различий в поведении и образе жизни девочек и мальчиков.

К сожалению, упражнение «Синоним по цепочке» не удалось завершить, так как даже после третьего раза объяснения с примером, подростки не смогли выполнить задание: «Красивый – умный – улыбается».

После задания «какими качествами могут обладать люди, выбравшие определенную фигуру» (круг, квадрат, зигзаг, прямоугольник, треугольник), участники разделились на три группы по выбранным фигурам: круг (2 человека), треугольник (2 человека), квадрат (3 человека). Те, кто выбрал круг (двое юношей), считали, что они спокойные, серьезные, умные. Треугольники (один юноша и одна девочка) «считали», что они немногословны, трудолюбивы. Участники группы, объединенные по фигуре «квадрат» (трое девушек), думали, что многое умеют, умные, активные, красивые.

В конце занятия подросткам предлагалось выполнить тест «Мой характер». Во время решения заданий, дети задавали следующие вопросы: 4

номер задания «а если я после совершения дурных поступков неостро переживаю, а средне?»; 10 номер «что значит анализ своих переживаний?»; 20 номер «а если в затруднительных случаях я сам стараюсь решить проблемы, что ответить?».

Проанализировав тесты, были получены следующие данные: из 8 человек у 5 человек – амбиверсия, это личности, в которых присутствуют слабовыраженные черты интроверсии и экстраверсии. Результаты представлены на *рисунке №4*.



**Рис. 4. Ответы детей подросткового возраста с умственной отсталостью на тест «Мой характер».**

Двое – интроверты: они сосредоточены на своих переживаниях, необщительны, с трудом заводят новые знакомства, не любят идти на риск, переживают разрыв старых связей, нет вариантов проигрыша и выигрыша, высокий уровень тревожности, Относятся к флегматикам и меланхоликам.

Интроверт может быть превосходным ученым или исследователем, наблюдателем, писателем или индивидуальным предпринимателем.

И один испытуемый – экстраверт: легки в общении, с высоким уровнем агрессивности, имеют тенденцию к лидерству, любят быть в центре внимания, легко знакомятся, импульсивны, открыты и общительны, среди их

знакомых могут быть и полезные люди; судят о людях «по внешности», не заглядывают внутрь; холерики, сангвиники.

Результаты были оговорены с подростками, все согласны и довольным результатами.

Восьмое и девятое занятия были направлены на разграничение интересов мальчиков и девочек. После просмотра видеороликов, учащиеся верно отметили виды интересов, представленные в сюжетах.

На вопрос «Чем характерно заниматься представителям противоположного пола» девочки ответили: «мальчики любят, спорт, компьютеры, футбол». Юноши ответили: «девочкам нравится ходить в кино, по магазинам, вышивать, краситься».

Беседуя о своих интересах, выяснилось, что у детей подросткового возраста много занятий: есть, кто катается на лыжах, вышивает, танцует, поет, любит участвовать в сценках на мероприятиях, кто-то играет в футбол, пишет стихи, рисует, любит делать хозяйственную работу по дому и нравится школьный предмет «труды».

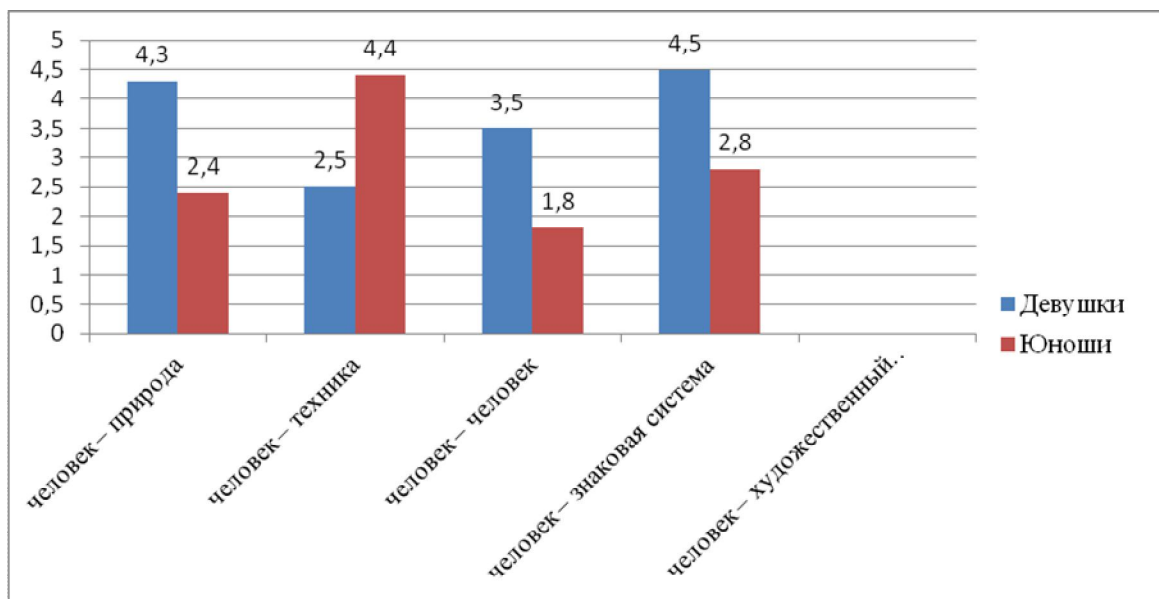
Десятое и одиннадцатое занятия были посвящены разграничению профессий мужчин и женщин. После просмотра видеороликов, учащиеся также верно отметили названия профессий, представленные в сюжетах.

Предлагалось выполнить второй тест: на определение профориентации «На кого пойти учиться». Больше баллов набрали категории «человек – природа» (5 ответов) и «человек – художественный образ» (5 ответов). «Человек – техника» – получено 2 ответа, «человек-человек» – 1, «человек – знаковая система» – 4. Результаты отображены в *рисунке №5*.



**Рис. 5. Ответы детей подросткового возраста с умственной отсталостью на профориентационный тест «На кого пойти учиться» (ответы девочек и юношей).**

Девочки одинаково (по 4 ответа) предпочитают профессии категорий «человек – природа» и «человек – художественный образ», а мальчики: «человек – знаковая система» (4), «человек – техника» (2). Также юноши отметили деятельность категорий «человек – природа» (1), «человек – человек» (1), «человек – художественный образ» (1) (рисунки №6).



**Рис. 6. Выбор профессий по категориям в зависимости от пола детей подросткового возраста с умственной отсталостью.**



12 и 13 занятия были посвящены разграничению гендерных ролей в семье. Была небольшая дискуссия на тему «кто, чем должен заниматься в семье». Все активно принимали в нем участие.

14 и 15 занятия были направлены на улучшение межличностных отношений.

К концу коррекционной работы подростки уже с уверенностью и без лести, смотря друг другу в глаза, говорили комплименты, вежливо обращались как к представителям своего пола, так и противоположного.

Было написано 3 сочинения (*приложение 8*) о том, что запомнили из просмотренных видеороликов, что понравилось, какие выводы. Расписано некорректно, мало и без знаний русского языка, зато было много и подробно оговорено в обсуждении: подростки отчетливо высказывали свои мнения по фильмам.

На последнем занятии учащиеся с наименьшим количеством ошибок определяли чувства каждого через рукопожатие.

Подросткам предлагалось заполнить анкеты (*приложение 9*) по проведенным занятиям: почти всем «все понравилось», кроме одной девушки, «еще позитива, еще эмоций», «понравилась Мария Сергеевна, приходите еще!». Средний балл оценки эмоционального состояния детей на начало занятий равен 3,8, на конец – 5.

### **3.3. Определение эффективности составленной программы**

Экспериментальное исследование проводилось в феврале - апреле 2016 года в Государственном казенном Общеобразовательном учреждении Свердловской Области «Екатеринбургская Школа-Интернат № 12» г.

Екатеринбурга. В нем приняли участие учащиеся 8-9 классов (17) человек) – девочки и мальчики с нарушением интеллекта (НИ), обучающиеся в специальной (коррекционной) школе VIII вида: 8 человек, с которыми проводились коррекционные занятия (экспериментальная группа) и 9 человек – контрольная группа.

При организации исследования использовались следующие методики:

1. **Опросник «Я – мужчина/женщина...»** (автор Л. Н. Ожигова). (Приложения 6, 6.1).

Цель: изучение особенностей гендерной идентичности и степени приверженности гендерным стереотипам. Подросткам предлагается продолжить девять предложений, каждое из которых начинается словами: «Я мужчина / женщина ...» (в данном случае «Я мальчик / девочка ...»):

1. Я мальчик \ девочка, потому что...;
2. Я мальчик \ девочка, и хочу, чтобы ...;
3. Я мальчик \ девочка, и для меня ...;
4. Я мальчик \ девочка, и не терплю, когда ...;
5. Я мальчик \ девочка и могу ...;
6. Я мальчик \ девочка и рад (а), когда ...;
7. Я мальчик \ девочка, и знаю, что ...;
8. Я мальчик \ девочка, опечален (а) тем, что ...;
9. Я мальчик \ девочка и делаю... .

Ответы на вопросы, раскрывающих сущность того «какой я мужчина», «какая я женщина» логически должен связываться с тем, с чем себя идентифицирует исследуемый, то есть с социальным статусом и связанными с ним чертами.

2. **Опросник «Исследование полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью»** (авторы С. Н. Каштанова, А. Н. Николаева) (Приложения 7, 7.1) [35].

Цель: выявление особенностей представлений о гендерных различиях и о себе как о представителе определенного пола.

Были предложены следующие вопросы: Какого ты пола? Почему ты считаешь, что ты девочка \ мальчик? Какой должна быть девочка? Каким должен быть мальчик? Чем интересно заниматься девочкам / мальчикам? Чем отличаются девочки и мальчики? Кем ты хочешь стать?

### ***3. Вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности – фемининности.***

Цель: диагностика психологического пола и определение степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности. Опросник содержит 60 утверждений, на каждое из которых испытуемые должны отвечать «да» или «нет», оценивая наличие или отсутствие у себя названных качеств.

#### *Анализ результатов контрольного этапа эксперимента*

В ходе проведения контрольного эксперимента использовался опросник, в авторской редакции С. Н. Каштанова и А. Н. Николаева. Подростки контрольной и экспериментальной группы на вопрос «Какого ты пола?» ответили все верно. Каждый правильно отнес себя к надлежащему полу.

Вопрос «Почему ты считаешь, что ты девочка / мальчик»? для контрольной группы вызвал затруднения. Были даны следующие ответы девочек «потому что красивая» (2 ответа), «потому что такая родилась» (1 ответ); мальчиков: «потому что сильный», «нет груди», «потому что мужского пола», не было ответа (3).

Девочки экспериментальной группы на этот вопрос дали одинаковый ответ: «длинные волосы»; мальчики: «мужественный, сильный, хороший характер».

Испытуемые всех групп считают, что девочка должна быть «добрая красивая, ласковая, скромная, женственная, искренняя, культурная, умная»; а

мальчик должен быть «сильным, опрятным, трудолюбивым, добрым, умным, гордым, «качком», общительным, нормальным».

Ответы на вопрос: «Чем интересно заниматься девочкам, мальчикам?» были следующие: мальчики любят машины, футбол, гулять, спорт, «качаться», драться, общаться, а девочки любят краситься, болтать, ходить по магазинам, заниматься рукоделием, убираться, рисовать. Также на этот вопрос подростки экспериментальной группы считают, что мальчикам интересно гулять с девочками, а девочкам – с мальчиками.

Испытуемые, рассуждая о своей будущей жизни, называли разные профессии. Ответы контрольной группы: «певица» (1 ответ), «швея» (2 ответа), «автомеханик» (1), «журналист и художник» (1), не дали ответов (4). Ответы испытуемых экспериментальной группы: «плотник» (3 ответа), «слесарь» (1), «грузчик» (1), «актриса» (1), «кондитер» (1), «швея» (1). Все в этой группе дали ответы. Наиболее популярная специальность среди всех групп – это «плотник» и «швея».

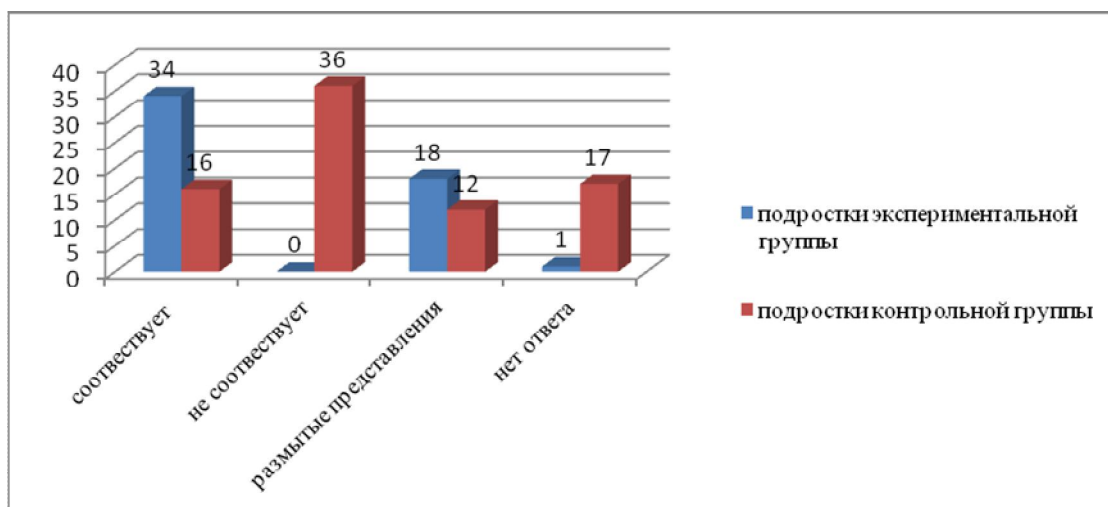
На вопрос «Чем отличаются девочки и мальчики» все группы ответили одинаково: «мышцами», «характером», «мальчики сильные, девочки – красивые», «полом», «органами», «девочки – хозяйственные, мальчики – лентяи».

По результатам данного исследования можно сделать вывод о том, что ответы испытуемых обеих групп мало чем отличались, но можно заметить, что подростки контрольной группы на некоторые вопросы давали некорректные ответы, не содержащие смысла.

У испытуемых экспериментальной группы больше знаний по фемининным и маскулинным качествам. Подростки контрольной группы использовали ненормативную лексику (2 ответа).

В ходе использования второй методики ответы испытуемых двух групп отличались и поделены на четыре группы: «соответствуют / не соответствуют гендерной идентичности», «размытые представления

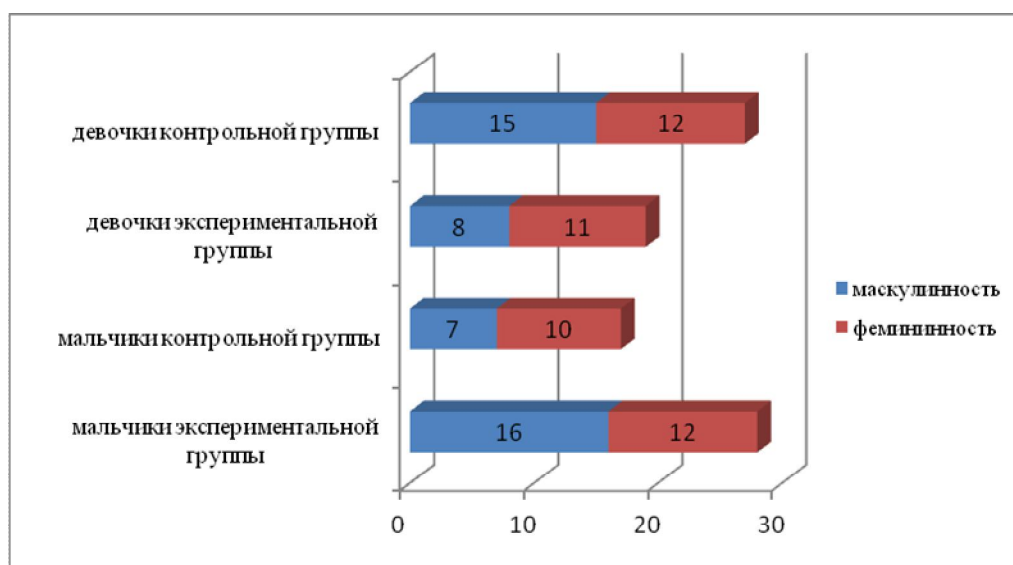
гендерной идентичности» и есть, кто не дал ответов. Результаты отображены на рисунке №7.



**Рис. 7. Уровни соответствия гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью контрольной и экспериментальной групп (опросник «Я мальчик / девочка...»).**

Проанализировав и обработав рассуждения испытуемых обеих групп, получились следующие результаты: в первой группе ответов у детей экспериментальной группы 34 соответствия, а контрольной – 16. В группе, где ответы не соответствуют гендерной идентичности, присутствуют следующие цифры: у ребят первой группы 0 несоответствий, у второй – 36. Ответы размытого содержания у подростков экспериментальной группы – 18, с контрольной – 2. Отказ от рассуждений на 1 и 17 вопросов.

Это говорит о том, что подростки, в зависимости от наличия проведенной коррекционной работы по-разному идентифицируют себя с противоположным полом. Испытуемые контрольной группы, где формирование гендерной идентичности не проводилось, меньше соответствуют гендерной идентичности, нежели подростки второй группы.



***Рис. 8. Уровень маскулинности – фемининности у подростков обеих групп исследования.***

Решая вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности – фемининности, испытуемые контрольной группы задавали немало вопросов («что такое женственность, атлетичность, склонность вести за собой, склонность к риску» и др), в отличие от второй группы, которая решала самостоятельно и дала отличные результаты в сравнении с экспериментом констатирующего этапа.

По результат использованной методики заметно, что в экспериментальной группе у мальчиков преобладают качества маскулинных черт, а у девочек – фемининных, как и должно быть в норме, а у контрольной группы – юноши имеют качества фемининных черт, а девушки – маскулинных (рисунок 8).

Просмотрев и сравнив результаты испытуемых разных групп, можно сделать вывод о том, что подростков, у которых не было коррекционной работы либо имеют средний уровень приверженности и соответствия гендерным стереотипам, либо вообще не соответствуют гендерным стереотипам, а участники второй группы характеризуют себя как личность, соответствующую гендерным стереотипам

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Процесс гендерной идентичности у детей подросткового возраста с умственной отсталостью напрямую зависит от уровня развития интеллекта: чем выше уровень умственного развития, тем больше разных признаков принадлежности к тому или иному полу идентифицирует подросток.

Коррекционная программа успешно реализована.

Все задачи были выполнены. Гипотеза нашла свое подтверждение: после проведения коррекционных занятий у детей подросткового возраста с умственной отсталостью увеличен кругозор знаний о гендерных различиях, их особенностях и способах позитивного контакта с подростками своего и противоположного пола; также различают черты мужественности и женственности.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин, В. А. Психология детей и подростков: учеб. пособие / В. А. Аверин. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
2. Алексеев, Б. Е. Полоролевое поведение и его акцентуации / Б. Е. Алексеев. – Санкт-Петербург, 2006. – 144 с.
3. Алёшина, Ю. А.; Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии - 1991 - №4 - С. 74-82
4. Алёшина, Ю. Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально - психологические методы исследования супружеских отношений. М.: 1989 – 120 с.
5. Анищенко, С. А. Особенности профессиональной и гендерной идентичности в старшем подростковом и юношеском возрасте: диссертация на соиск. канд. психол. наук /С. А. Анищенко - Москва, 2006. - 140 с.
6. Астапов, В. М., Микадзе Ю. В. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития. – СПб.: Питер Пресс, 2001. – 256 с.
7. Барсукова, А. Д. Гендерные особенности формирования самосознания подростков: автореф. дисс. канд. психол. наук // А. Д. Барсукова. – Ставрополь, 2006. – 189с.
8. Бауст, Э. О причинах, обуславливающих развитие мужского и женского потомства: Пер. с нем. – Киев, 1872. – Вып. 25.
9. Бгажнокова, И. М. Психология умственно отсталого ребенка / И. М. Бгажнокова – М.: Просвещение, 1987. – 93 с.
10. Безруких, М. М. Проблемные дети / М. М. Безруких. М.: Изд-во УРАО, 2010. – 308 с.



11. Белопольская, Н. Л. Половозрастная идентификация. М. – 1995 – 430 с.
12. Бендас, Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие / Т. В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.: ил.
13. Бендас, Т.В. Гендерная психология. Учебник для вузов. СПб.- 2005. – 430 с.
14. Берн, Ш. Гендерная психология: Законы мужского и женского поведения. – Прайм-ЕВРОЗНАК. Санкт-Петербург 2007. – 320 с.
15. Бессонова, Т. Л. Психологические особенности полоролевого самосознания и самопринятия личности подростков: Автореф. дис. канд. психол. наук / Т. Л. Бессонова. – М., 1994.
16. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированное воспитание как смыслопорождающий процесс (Становление теории) // Известия Южного отделения Российской академии наук, 2009, выпуск VI.
17. Бородулина, С. Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 345 с.
18. Бороздина, Л. В., Молчанова О. Н. Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых. Монография / Л. В. Бороздина, О. Н. Молчанова. - М.: ООО Проект-Ф, 2001. – 204 с.
19. Бочарова, Е. Е. Возрастная идентификация у подростков с нормативным и сниженным интеллектом в ситуации жизненного кризиса / Е. Е. Бочарова, Н. Л. Белопольская // Дефектология. – (Специальная психология: исследования и практика). – 2011. № 6. – С. 3-9.
20. Бужигеева, М. Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. 2012. №8. – С. 29-35.
21. Венар, Ч. Кериг, П. Психопатология детского и подросткового возраста/ Ч. Венар, П. Кериг – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 384 с.
22. Веселовская, К. П. Педологические основы полового воспитания. – М., 1929. – 77 с.

23. Выготский, Л. С. Проблема умственной отсталости. Собр. соч., т. 5 / Л. С. Выготский – М., 1983. – 280 с.
24. Гейманс, Г. Психология женщины. Спб.: – издательство О. Богдановой, – 1911. – Вып. XII, – 248 с.
25. Гидденс, Э. Гендер и сексуальность / Социология. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 704 с.
26. Гилевич, И. М., Забара Е. А. Дети с отклонениями в развитии. – М.: Аквариум, 1997. – 128 с.
27. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман – М. МГУ, 1987 - 174 с.
28. Горлач, М. Г. Гендерный аспект семейно-ролевого диссонанса // СОЦИС. 2009. №1. – С. 135-136.
29. Городнова, Н. Н. Гендерная идентификация как механизм формирования представлений подростков о будущей семье // Журнал практического психолога №5. 2005. – С. 166-174.
30. Гребенников, И. В. Основы семейной жизни. – М., – 1991. – 160 с.
31. Григорович, Л. А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. педагогика и психология. – М.: Гардарики, 2003. – 320 с. – ил.
32. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов: Учебник / О. Ю. Ермолаев. – 2-е изд., испр. – М.: МПСИ: Флинта, 2003. - 336 с.
33. Заиграева, Н. В., Коробейников, И. А. Гендерная социализация и полоролевые представления подростков с интеллектуальной недостаточностью / Н. В. Заиграева // Специальная психология: исследования и практика. – 2007. – № 2 – С. 15–24.
34. Иванова, Г. Е. Особенности половой идентификации ребенка в первые годы жизни. В кн.: Проблемы формирования ценностных ориентаций

и социальной активности личности. Ред.колл.: В.С.Мухина (отв. ред.) и др. - М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1984, С. 91-94.

35. Иванова, Л. Ю. Агрессивность, жестокость и отношения старшеклассников к их проявлениям/ Л. Ю. Иванова – М.: – 1993. – 141 с.

36. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2003. – 544 с.: ил.

37. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология: мужчин и женщин. М.: 2002 – 544 с.

38. Калина, О. Г. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевая идентичности. // Вопросы психологии №1, 2007 - С. 15-27

39. Каменская, Е. Н. Гендерное воспитание: сущность и технология // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2006, № 1. – С. 14-22.

40. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2006. – 176 с.

41. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в социологии // Известия ТРТУ. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003. – 238 с.

42. Каменская, Е. Н. Педагогическая теория гендерного подхода // Проблемы и перспективы развития непрерывного профессионального образования в эпоху социальных реформ: Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции. – Саратов: Изд-во СГУ, 2006. – С. 157-162

43. Каменская, Е. Н. Педагогическая теория гендерного подхода: основные задачи, методологическая основа и модель образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2006, № 1. – С. 3-12.

44. Каменская, Е. Н. Педагогическая теория гендерного подхода: основные понятия, принципы и методы // Человек и вселенная, 2006, №3. – С. 110-115.

45. Каменская, Е. Н. Теоретико-методологические основы педагогической теории гендерного подхода // Развитие личности в образовательных системах южно-российского региона: Сборник материалов XIII Годи́чного собрания ЮО РАО. – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 389-392.
46. Карлсон, Р. Минека, С. Аномальная психология / Р. Карлсон., С. Минека – 11-издание – Спб.: Питер, 2004. – 1167 с.
47. Каштанова, С. Н., Николаева, А. Н. Исследование полоролевой идентичности у подростков с умственной отсталостью. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/pdf/2014/6/1235.pdf>.
48. Кинотерапия. Методология. Применение Режим доступа: [http://www.iorana.ru/kinoterapiya/main\\_kino\\_3.htm](http://www.iorana.ru/kinoterapiya/main_kino_3.htm)
49. Клещина, И. С. Практикум по гендерной психологии. СПб. 2003 – 480 с.
50. Ковалев, С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. М., 1995 – с.143
51. Колбановский, В. Н. О половом воспитании подрастающего поколения // Советская педагогика. 1964, № 3. – С. 35-41.
52. Колбановский, В. Н. Половое воспитание как социально-биологическая проблема // Проблемы воспитания. – Кострома, 1972. – С. 18-29.
53. Колесов, Д. В. Беседы о половом воспитании. – М., 1986. – 160 с.
54. Колесов, Д. В. Современный подросток. Взросление и пол. – М., 2003 – 218 с.
55. Колесов, Д. В., Мягков, И. Ф. Учителю о психологии и физиологии подростка. – М., 1986 – 80 с.
56. Кон, И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей // Соотношение биологического и социального. – М., 1975 – 205 с.
57. Кон, И. С. Психология половых различий // Вопросы психологии – 1981 № 2. – С. 47-57.

58. Корякина, А. Мальчики становятся мужчинами // Воспитание школьников. 1985 – С. 87-88.
59. Костикова, И. В. Введение в гендерные исследования: Учеб. Пособие для студентов вузов / Костикова И. В. и др.; Под общ. ред. И. В. Костиковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М: Аспект пресс, 2005. – 255 с.
60. Костикова, И., Митрофанова А., Пулина Н., Градскова Ю. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога // Высшее образование в России. 2001, №2. – С. 68-75.
61. Костяшкин, Э. Г. Педагогические аспекты полового воспитания // Советская педагогика. 1964, № 7. – С. 43-51.
62. Косыгина, Л. В. Гендерные стереотипы и профессиональная ориентация молодежи / Л. В. Косыгина // Российское общество накануне XXI столетия. Материалы всерос. конф. молодых ученых. Иваново, 1999. – С. 81-88.
63. Котовская, М. Г., Шалыгина Н. В. Анализ феномена мачизма // Отечественные науки и современность. 2005, №2. – С. 166-176.
64. Крайг, Г., Бокум Д. Психология развития. – СПб., 2004. – 940 с.
65. Крайг, Г. Психология развития. М.: 2007. – 944 с.
66. Кудинов, С. И. Полоролевые аспекты любознательности подростков// Психологический журнал.1998, №1. – С. 26-36.
67. Куртене-Смит, Наташа. Кинотерапия: Голливудская аптечка. Режим доступа: <http://psy.su/feed/2107>
68. Лебединский, В. В. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте / В.В. Лебединский – М.: изд-во Моск. Ун-та, 1990 – 197 с.
69. Литвинцева, Н.А. Женская психология. А/О «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1994. – 320 с.
70. Логинов, А. А. Мужчины и женщины. Минск,1989 – 448 с.
71. Ломова, Т. Е. Стереотипы в гендерных установках современной российской молодежи / Дис. канд. культурологических наук / Т. Е. Ломова. - Владивосток, 2004. – 181 с.

72. Менегетти, А. Кино, театр, бессознательное. [Текст] / А. Менегетти - Москва. 2001. – 380 с.
73. Миллер, С. Психология развития методы исследования. СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
74. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения. Практическое пособие. М. 2009.- 78 с.
75. Некрасова, А.В. Коммуникативный тренинг для подростков. М., 1998. - 152 с.
76. Николаичев, Б. О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности. – М., 1976. – 96 с.
77. Николова, С. Н. Эволюция социально-философских взглядов на социальный статус женщин. – М., 1992 – 118 с.
78. Нишева, В. П. Проблема полового воспитания девочек-подростков. – М., 1978. – 18 с.
79. Нугаева, О. Г. Особенности половой идентичности подростков с интеллектуальной недостаточностью: Монография / О. Г. Нугаева. – Урал. гос. пед. ун–т. – Екатеринбург, 2004. – 265 с.
80. Нугаева, О. Г. Становление самосознания у детей и подростков: Учебное пособие / О. Г. Нугаева. – Урал. гос. пед. ун–т. – Екатеринбург, 2004. – 103 с.
81. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка. – СПб., 2003. – 640 с.
82. Ольшанский, В. В. Взросление «Я». – М., 1988. – 30 с.
83. Омельченко, Е. Л. Стилиевые стратегии занятости и их особенности / Е. Л. Омельченко // СОЦИС. 2002, №11. – С. 33-41.
84. Орлов, Ю. М. Половое развитие и воспитание. – М., 1993. – 239 с.
85. Осетрова, Н. В. Учителя о правах женщин и равенстве полов // СОЦИС. 2002, №12. – С. 50-59.
86. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Кузнецова Л.В., Переслени Л.И. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 480 с.

87. Пособие для начинающего тренера, «Я хочу провести тренинг». Новосибирск, 2000. – 205 с.
88. Практикум по общей и экспериментальной и прикладной психологии: Учеб.пособие / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. А. Ганзен и др.; Под общей ред. А.А. Крылова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 2003. – 560 с.
89. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / Под ред. А. А. Бодалева, И. М. Карпинской, С. Р. Пантилеева, В. В. Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 141 с.
90. Прокофьева, Н. И. Кинотерапии как инструмент личностного развития. – Режим доступа: <http://www.imaton.ru./main.php>
91. Психология подростка / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 219 с.
92. Репина, Т. А. Анализ теорий половой социализации в современной западной психологии. // Вопросы психологии 1987 № 2 – С. 158-166
93. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
94. Рудестам, К. Групповая психотерапия. СПб, 1998. – 384 с.
95. Русалов, В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека. Психологический журнал. 1986 № 4. – С. 23-35.
96. Самоукина, Н. В. Симбиотические аспекты отношений между матерью и ребенком. // Вопросы психологии. – 2000 №3 – С.67-82.
97. Сафонова, Л. М. Определение жизненной компетентности у подростков с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости / Л.М. Сафонова // Педагогическое образование в России / Урал. гос. пед. ун-т. – (Научные исследования). – 2011, № 5. – С. 155–161.
98. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2004. – 350 с., ил.

99. Силласте, Г. Г. Гендерная асимметрия в образовании и науке: взгляд социолога // Высшее образование в России. 2001, №2. – С. 96-106.
100. Сиротюк, А. Дифференциация обучения на основе гендерного подхода // Народное образование. 2003, №8. – С. 28-35.
101. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М., 2001. – 128 с.
102. Скутнева, С. В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи // СОЦИС. 2003, №11. – С. 73-78.
103. Слепенкова, Е. А. Из истории женского среднего образования в России // Педагогика. 2000, №9. – С. 47-53.
104. Слободчиков, В. И. Категория возраста в психологии // Вопросы психологии / В. И. Слободчиков. – М., 1991. № 2. – С. 37-49.
105. Соколова, Е.Т. Психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
106. Специальная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под общей редакцией В. С. Кукушина – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. – 552 с.
107. Стишенок, И. В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост. Санкт-Петербург 2006. – 176 с.
108. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1983. 246 с.
109. Фопель, К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие. М., 2005. – 256 с.
110. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Фракл. – М., 1990. – 450 с.
111. Фрейд, З. Психоанализ и теория сексуальности. – Москва, 2004 – 443 с.



112. Хасан, В. И., Тюменева Ю. А. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола // Вопросы психологии 1997 № 3 – С. 32-39
113. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснова. – М., 2007. – 225 с.
114. Шахтарина, М. В. Гендерные особенности социальных установок современной российской молодежи. Автореферат дис. к.н / М. В. Шахтарина. – М., 2001. – 175 с.
115. Шипицына, Л. М., Сорокин, В. М., Исаев Д. Н. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Москва: Академия, 2012. – 223 с.
116. Шнейдер, Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М.: МПСИ, 2007. – 128 с.
117. Шнейдр, Л. Б. Идентичность. Хрестоматия. – Москва 2003 – 273 с
118. Эльконин, Д.Б. Психология развития. М.: 2001. – 144 с.
119. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э Эриксон. - М.: Терро, 2009. – 360 с.